



UM PERCURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ORTOGRÁFICAS E LINGUÍSTICAS: DITADO COOPERATIVO

Ana Rita Brito Chedas de Sampaio

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023

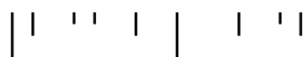


UM PERCURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ORTOGRÁFICAS E LINGUÍSTICAS: DITADO COOPERATIVO

Ana Rita Brito Chedas de Sampaio

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Professora Doutora Otília Sousa

2022-2023



Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que nos dá a vida, nos acompanha, nos dá a mão e nos leva ao colo quando não podemos caminhar.

Agradeço à minha família, por me incentivar a começar esta viagem é a minha formação docente, por me apoiar ao longo do percurso e por se fazer presente na minha vida.

A todas as crianças do 2.º A, com quem tive o privilégio de implementar o meu estudo, e a todas as que se cruzaram no meu caminho ao longo das práticas de ensino supervisionadas, o meu muito obrigada! O meu muito obrigada por todos os momentos que vivemos, o meu muito obrigada por tudo o que aprendi convosco!

A todas as professoras cooperantes com quem me cruzei, com quem pude sempre aprender algo de novo, agradeço por terem feito parte da minha formação como professora e pessoa.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, a professora Otília Sousa, por todos os seus ensinamentos, pela sua disponibilidade e pelo apoio ao longo de todo o processo de trabalho... uma professora com imenso para ensinar, mas também com uma dimensão humana gigante.

Aos professores supervisores da PES II, desejo expressar o meu agradecimento por me acompanharem e nortearem o meu caminho.

A todos os docentes da ESELx com quem pude privar e com quem pude aprender, o meu muito obrigada.

O meu muito obrigada a todas/os colegas de curso que também, com as particularidades de cada um, me ensinaram sempre algo de novo.

Resumo

Este relatório desenvolve-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, estando dividido em duas partes.

Na primeira parte, descreve-se e analisa-se reflexivamente as duas práticas desenvolvidas em 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (CEB). Apresenta-se, igualmente, uma análise comparativa entre as duas práticas.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo subordinado ao tema *Um percurso para o desenvolvimento de competências ortográficas e linguísticas: cooperativo*. Foi finalidade deste estudo perceber qual o impacto do ditado cooperativo no ensino e aprendizagem da ortografia, tendo em conta os casos das homófonas <u>/<o> em posição final de palavra, homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos e homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra. A amostra do estudo foi constituída por um grupo de 24 alunos do 2.º ano.

Para concretizar este estudo de carácter misto, aproximado do *Design-based research*, realizou-se o levantamento e análise das concepções dos alunos acerca do ditado e do trabalho sobre o erro antes e após a intervenção. Para seleccionar os casos ortográficos a trabalhar aquando da intervenção, procedeu-se a uma diagnose acerca dos conhecimentos ortográficos dos alunos, efetivada pelo levantamento e análise de erros ortográficos de duas produções escritas de cada aluno. Para esta análise foi mobilizada estatística inferencial e descritiva. Então, implementaram-se sete ditados metalinguísticos, tendo-se gravado em áudio as interações de pares de trabalho em momento de resolução dos desafios ortográficos, as quais foram devidamente analisadas. No final do ensino e aprendizagem de cada caso ortográfico selecionado, aplicaram-se fichas de verificação e, no final da intervenção, um ditado de frases. Os resultados foram analisados com estatística inferencial e descritiva.

Com a análise dos dados recolhidos, verificou-se que os ditados metalinguísticos podem conduzir a um ensino e aprendizagem da ortografia efetivos e motivadores, assentes em aprendizagem cooperativa.

Palavras-chave: ortografia; socioconstrutivismo; ditado cooperativo

Abstract

This report was developed in Prática de Ensino Supervisionada II context, being divided in two parts.

In the first part, the two practicum developed in 1.th and 2.nd cycles of the basic education are described and reflexively analysed. It is also presented a comparative analysis between the two practices.

In the second part, the study practicum about the theme *A path for the development of spelling and linguistic skills: cooperative dictation* is presented. The purpose of this study was to understand the impact of cooperative dictation on the learning of spelling, taking into account the cases of homophones <u>/<o> in word endings, nasal homophones before <p>/ and in other consonants contexts and homophones <ão>/<am> in word endings. The study sample consisted of a group of 24 2.nd grade students. To carry out this study of a mixed nature, similar to *Design-based research*, a survey and analysis of students' conceptions about dictation and work on error was carried out before and after the intervention. In order to select the spelling cases to be worked on during the intervention, a diagnosis was made of the students' spelling knowledge, carried out by surveying and analyzing spelling errors in two written productions by each student. For this analysis, inferential and descriptive statistics were mobilized. Then, seven metalinguistic dictations were implemented, recording the interactions of work pairs in audio when solving the spelling challenges, which were duly analyzed. At the end of teaching and learning of each selected spelling case, verification work sheets were applied and, at the end of the intervention, phrases were dictated. The results were analyzed with inferential and descriptive statistics. With the analysis of the collected data, it was verified that the metalinguistic dictations can lead to a teaching and learning of spelling based on socioconstructivism.

Key-words: orthography; socioconstrutivism; cooperative dictation

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLIOS DO ENSINO BÁSICO	4
.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
1.1 Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1.1 A escola.....	6
1.1.2 Princípios orientadores da ação educativa da OC	6
1.1.3 A turma do 2.º A	7
1.1.4 Processos de avaliação e regulação	8
1.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	8
1.2.1 Objetivo geral.....	8
1.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	9
1.2.3 Atividades implementadas	9
1.2.4 Processos de avaliação e regulação	10
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	12
2.1 Caracterização do contexto socioeducativo	13
2.1.1 A escola.....	13
2.1.2 Princípios orientadores da ação educativa das OC	14
2.1.3 As turmas A e B do 5.º ano	14
2.1.4 Processos de avaliação e regulação	15
2.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção	15

2.2.1	Objetivos gerais	15
2.2.2	Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	16
2.2.3	Atividades implementadas	16
2.2.4	Processos de avaliação e regulação	17
3.	ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	18
	PARTE II – O ESTUDO	25
	25
1.	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	26
	26
1.1	Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo	27
1.2	Questões de investigação e objetivos do estudo	28
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
	29
2.1	A ortografia e a competência ortográfica	30
3.	METODOLOGIA	44
	44
3.1	Caracterização do contexto e dos participantes	45
3.2	Opções metodológicas.....	45
3.2.1	Natureza do estudo.....	46
3.2.2	Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	46
3.3	Princípios éticos do processo de investigação	49
4.	RESULTADOS	51
4.1	Comparar as conceções dos alunos do 2.º ano acerca do ditado e do erro antes e depois da intervenção	52
4.2	Analisar os erros ortográficos mais comuns entre os alunos do 2.º ano	53
4.3	Analisar os tipos de conhecimento mobilizado pelas crianças durante as verbalizações sobre ortografia.....	55

4.3.1 Ditados relativos às homófonas <u>/<o> em posição final de palavra.....	55
4.3.2 Ditados relativos às homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos.....	56
4.3.3 Ditados relativos às homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra.....	57
4.4 Identificar índices de desenvolvimento de conhecimento na escrita de palavras.....	59
5. CONCLUSÕES	62
5.1 Apresentação das notas conclusivas.....	63
5.2 Considerações finais – constrangimentos do estudo e pistas para investigações futuras	64
REFLEXÃO FINAL	65
REFERÊNCIAS.....	69
.....	69
ANEXOS	88
Anexo A. Exemplo de uma agenda semanal	89
Anexo B. Questão-problema, objetivo geral e específicos de intervenção em 1.º CEB	90
Anexo C. Exemplo de uma das tarefas encadeadas relativas à abordagem à divisão – planificação, recurso, produções dos alunos e autoavaliação	91
Anexo D. Exemplo de uma das tarefas encadeadas relativas à abordagem aos sólidos geométricos – planificação, recurso, momentos de aula, produção dos alunos e autoavaliação	97
Anexo E. Arte com Vieira da Silva – planificações, recurso, produções dos alunos e autoavaliação.....	103
Anexo F. Indicadores de avaliação da intervenção em 1.º CEB	129
Anexo G. Questões-problema, objetivos gerais e específicos de intervenção nas áreas das Ciências Naturais, Matemática e ao nível das Competências Sociais	130

Anexo H. Exemplo de bilhetes à entrada e à saída	133
Anexo I. Exemplo de uma planificação de Ciências Naturais	134
Anexo J. Exemplo de uma planificação de Matemática.....	137
Anexo K. Indicadores de avaliação da intervenção em 2.º CEB	143
Anexo L. Ditados cooperativos – planificações, recursos e produções dos alunos.....	145
Anexo L.1 Ditados de homófonas <u>/<o> em posição final de palavra	145
Anexo L.2 Ditados de homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos.....	159
Anexo L.3 Ditados de homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra	173
Anexo M. Grelhas de observação dos ditados cooperativos	185
Anexo N. Exemplos de ditados de frases resolvidos pelos alunos	192
Anexo O. Cronograma com os procedimentos metodológicos para a ação	194
Anexo P. Conversa próxima do <i>focus group</i> acerca do ditado antes e depois da intervenção – questões orientadoras, excertos e análise temática..	197
Anexo P.1 – Conversa próxima do <i>Focus group</i> realizada antes da intervenção	197
Anexo P.2 – Conversa próxima do <i>focus group</i> realizada depois da intervenção	200
Anexo Q. Partilhas dos alunos acerca das suas opiniões sobre as tarefas encadeadas realizadas durante a PES II.....	204
Anexo R. Autoavaliação dos alunos quanto aos indicadores de avaliação presentes no Plano de Intervenção	205
Anexo S. Tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos do 2.º A	206
Anexo T. Análise estatística das variáveis número de palavras por texto (PT) e frequência de erros ortográficos por texto (FET)	207

Anexo U. Resultados dos testes de normalidade de Shapiro-Wilk à variável – frequência de erros ortográficos por texto (FET) e número de palavras por texto (PT)	208
Anexo V. Correlação entre o número de palavras por texto e a frequência de erros ortográficos por texto dos alunos do 2.º A – método de Pearson	209
Anexo W. Categorização dos erros ortográficos cometidos pelos alunos do 2.º A	210
Anexo X. Análise das interações dos alunos nos ditados cooperativos	211
Anexo X.1 Ditados de homófonas <u>/<o> em posição final de palavra	211
Anexo X.2 Ditados de homófonas nasais antes de <p>/<p> e nos restantes contextos	215
Anexo X.3 Ditados de homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra	221
Anexo Y. Resultados dos testes de normalidade de Shapiro-Wilk à variável – número de palavras corretas nas fichas de verificação	226
Anexo Z. Resultados dos testes de Wilcoxon à variável – número de palavras corretas nas fichas de verificação	227
Anexo A.A. Utilização de metalinguagem pelos alunos do 2.º A	228
Anexo A.B. Análise estatística com medidas de tendência central e de dispersão relativa ao número de palavras corretas no ditado final	229
Anexo A.C. Sucesso dos alunos do 2.º A no ditado final	230
Anexo A.D. Resultados dos testes de normalidade de Shapiro-Wilk à variável – percentagem de palavras corretas no ditado final	231
Anexo A.E. Resultados dos testes de Wilcoxon à variável – percentagem de palavras corretas no ditado final	232

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Estratégias globais de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)</i>	9
Tabela 2 <i>Estratégias globais de intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º ano)</i>	16

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistentes Operacionais
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CT	Conselho de Turma
DBR	<i>Design-Based Research</i>
EE	Encarregados de Educação
NEA	Necessidades Específicas de Aprendizagem
OC	Orientadora Cooperante
PAA	Plano Anual de Atividades
PCT	Plano Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PI	Plano de Intervenção
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
TEA	Trabalho de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TP	Trabalho por Projetos
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), unidade curricular (UC) integrante do plano de estudos do mestrado profissionalizante em ensino do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo do ensino básico.

Em qualquer área do saber, para além dos conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir e desenvolver, torna-se fundamental criar condições e oportunidades de aprendizagem associadas a uma dimensão prática de modo a melhor preparar o futuro profissional. É precisamente este facto que justifica a pertinência desta UC e do estágio inerente inseridos no âmbito da formação inicial de docentes.

De facto, o grande intuito desta UC é, efetivamente, colocar os formandos em contextos de estágio em que possam desenvolver a sua prática de ensino supervisionada, apoiados e acompanhados pelos professores supervisores e pelos orientadores cooperantes (OC's). Assim, têm a oportunidade de colocar em prática os saberes teórico-conceptuais e disciplinares adquiridos ao longo da sua formação, integrando-os com competências profissionais pedagógico-didáticas em desenvolvimento. Como tal, a PES II supõe a aprendizagem profissional. Ora, é a conjugação destas competências ligadas ao domínio teórico-conceptual e ao domínio pedagógico-didático que concorrem para a formação de um professor completo (Boavida et al., 2008), em constante desenvolvimento, crescimento e aprendizagem.

Integrada com a PES, é expectável que o professor estagiário em formação desenvolva uma investigação, já que o docente em exercício de funções também deve ser um agente que facilita a construção de aprendizagens dos alunos e que, simultaneamente, investiga e reflete sobre a própria prática (Coutinho et al., 2009; Haigh, 2010).

A PES II foi desenvolvida em dois contextos: em 1.º CEB, durante 7 semanas, numa escola do concelho de Cascais, com uma turma do 2.º ano de escolaridade; e em 2.º CEB, em duas turmas de 5.º ano de uma escola do concelho da Amadora, com uma duração de 11 semanas. Em cada contexto experienciou-se 2 semanas de observação.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes.

A primeira parte diz respeito à descrição da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos, caracterizando-se as instituições, as turmas e os princípios orientadores das práticas das OC's. Também nesta parte se procede à análise crítico-refletiva de toda a prática desenvolvida, capítulo no qual se comparam, de forma crítica, reflexiva e fundamentada, os dois contextos de estágio, destacando-se aspetos tais como: o desenvolvimento e competências esperadas dos alunos; os métodos de ensino-

aprendizagem, designadamente, os processos de organização e desenvolvimento do currículo; a relação pedagógica; e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Na segunda parte, dedicada ao estudo empírico desenvolvido, faz-se primeiramente uma apresentação do mesmo, na qual se explanam os respetivos objetivos gerais e específicos e as questões de investigação. Segue-se um capítulo dedicado à metodologia de investigação, em que se descreve a natureza do estudo, se caracterizam o contexto e os participantes e se apresentam e justificam os métodos e técnicas de recolha e análise de dados, fazendo-se ainda referência aos princípios éticos que regem os processos investigativos em Educação. O capítulo seguinte diz respeito à apresentação dos resultados do estudo levado a cabo, sendo seguido pela discussão de resultados. Finalmente, apresentam-se as notas conclusivas do estudo, apontando-se ainda as principais limitações e fragilidades decorrentes do desenvolvimento do estudo. O último capítulo do relatório é dedicado à reflexão final e incidirá sobre os contributos da experiência vivenciada na PES II em ambos os ciclos para o desenvolvimento de competências profissionais e mesmo pessoais. Destaca-se, ainda, a reflexão sobre os contributos da experiência enquanto professora-investigadora vivenciada ao longo do desenvolvimento do estudo empírico numa perspetiva de aprendizagem. Concomitantemente, são ainda realçadas as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Por fim, apresentam-se a lista das referências bibliográficas mobilizadas que sustentam e fundamentam o presente relatório, bem como os anexos¹ que complementam todo o trabalho desenvolvido.

Faz-se a ressalva de que todos os nomes presentes no relatório, por questões de ética na investigação (conforme o subcapítulo 3.3), são fictícios.

¹ Não se realizou a distinção entre anexo e apêndice por não estar contemplada nas normas APA de 2020.

PARTE I - PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA EM
1.º E 2.º CICLIOS DO
ENSINO BÁSICO

| | ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Nesta parte, relativa à descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, caracteriza-se contexto socioeducativo e apresenta-se a problemática de intervenção, discriminando-se o objetivo geral, estratégias globais de intervenção e de integração curricular, bem como as atividades implementadas, descrevendo-se ainda os processos de avaliação e regulação. Note-se que esta foi uma prática realizada individualmente.

1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1 A escola

A escola das Rosas é uma escola pública, localizada na freguesia de S. Domingos de Rana, no concelho de Cascais. Está inserida no Agrupamento de Escolas FGA, formado por seis escolas, nas quais estão representados todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Esta escola, constituída por quatro salas de 1.º CEB e uma de ensino pré-escolar, dispõe de um refeitório com lotação para cerca de 40 alunos, um recreio e campo de jogos exteriores, sendo este último coberto por um telheiro equipado com bicicletas e patins.

A escola garante “espaços de participação democrática ativa dos vários agentes educativos (assembleias de alunos, de pais, de professores e de funcionários)”, almejando formar estudantes autoconfiantes, curiosos, autodeterminados e felizes (Agrupamento de Escolas FGA, 2018, p. 10). É sustentada por valores de autonomia, conhecimento, liberdade e felicidade e assume como missão “educar e formar cidadãos autónomos e responsáveis, comprometidos, críticos, criativos, solidários e capazes de conviver com e na diversidade e complexidade” (Agrupamento de Escolas FGA, 2018, p. 9). Como tal, visa promover sempre o desenvolvimento integral da criança.

Quanto aos professores enquanto membros da comunidade educativa, nesta escola procura-se que estes “se desenvolvam pessoal e profissionalmente” (Agrupamento de Escolas FGA, 2018, p. 9).

1.1.2 Princípios orientadores da ação educativa da OC

A Orientadora Cooperante (OC) rege a sua prática pedagógico-didática pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), promovendo, nos alunos, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral (Niza, 2012b; Sarmiento et al., 2005). Assim, sustenta a sua prática em três pilares do MEM: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta (Niza, 2012b; Serralha, 2009). Leciona as componentes da Matemática, Português, Estudo do Meio e Artes Visuais, sendo coadjuvada por professores nas áreas de Música, Teatro e Educação

Física, também participando na planificação anual e na avaliação dos alunos. A Dança não é lecionada à turma, estando integrada nas aulas de Música.

Quanto às rotinas semanais da turma, é possível distinguir cinco momentos: (i) o Conselho de Turma, em que os alunos planificam o seu Plano Individual de Trabalho (PIT), se atribuem e avaliam as responsabilidades de cada um, se reflete sobre o Diário de Turma e se planifica a agenda semanal; (ii) o Trabalho por Projeto, que ocorre duas vezes por semana, momento em que os alunos, em pequenos grupos, desenvolvem os seus projetos sobre conteúdos de Estudo do Meio; (iii) a Apresentação de Produções, rotina diária em que os alunos apresentam produções próprias ou de outrem; (iv) o Trabalho de Estudo Autónomo, tempo diário em que as crianças realizam as tarefas a que se propuseram no PIT, preferencialmente, em parcerias cooperativas; e (v) o momento coletivo em interação cooperada, no qual a docente explora com os alunos os conteúdos de Português e Matemática, implementando tarefas exploratórias, promotoras da discussão coletiva (Anexo A).

A OC, em conjunto com os alunos, organiza os materiais e recursos pedagógicos de modo a estarem acessíveis a todo o grupo. Nas paredes, afixa os instrumentos de pilotagem e cartazes para consulta com descobertas realizadas pelos alunos.

Quanto à gestão do tempo, é realizada por mútua concordância entre a professora e os alunos, quer aquando da planificação da agenda semanal, à segunda-feira, quer durante a negociação/apresentação do plano do dia.

1.1.3 A turma do 2.º A

A turma era constituída por 24 alunos, com idades entre os 7 e os 8 anos, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Destes, 67% usufruíam de apoio da Ação Social Escolar (ASE). Quanto às nacionalidades, salientam-se as nacionalidades brasileira, ucraniana, guineense e portuguesa. Tratava-se de um grupo de alunos muito participativo, com gosto e interesse pela construção de aprendizagens. Porém, de acordo com o PCT, as constantes entradas e saídas de alunos da turma provocaram alguma instabilidade no que se refere aos comportamentos, pelo que era intenção da OC levar a que os alunos melhorassem o seu nível de envolvimento, cooperação e participação, incidindo também no desenvolvimento de competências para a resolução de conflitos (Rosa, 2023).

Os alunos revelavam capacidades de trabalho colaborativo/cooperativo com os pares, sendo autónomos neste âmbito. Por exemplo, os próprios alunos, após a conclusão das suas tarefas, iam junto aos colegas questioná-los sobre a necessidade de apoio, eram os próprios alunos que formavam as parcerias, entre outros aspetos. Porém, apresentavam

dificuldades em gerir conflitos, em especial durante o trabalho por projetos, necessitando do apoio/mediação do adulto.

Relativamente às áreas curriculares, há a salientar que os alunos revelavam dificuldades no âmbito das competências semântico-lexicais e de compreensão leitora, transversais às várias áreas do saber. Por outro lado, manifestavam, na sua maioria, facilidades na leitura em voz alta, para a qual mobilizavam, para além de precisão e velocidade, expressividade e entoação. Todavia, liam com uma baixa projeção de voz.

Por fim, tratava-se de um grupo heterogéneo quanto ao domínio das aprendizagens, revelando os alunos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Silver et al., 2010).

1.1.4 Processos de avaliação e regulação

Relativamente aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, a OC implementa os pressupostos associados ao MEM. Como tal, privilegia a avaliação formativa, contínua e sistemática, a partir da avaliação semanal dos PIT. Note-se que esta é uma avaliação realizada pela OC, mas também pelos próprios alunos em Conselho de Turma (CT). Adicionalmente, a professora avalia as fichas de verificação realizadas pelos alunos, individualmente. Tendo os alunos atingido os objetivos de aprendizagem, preenchem, as listas de verificação afixadas na sala. Como tal, trata-se de uma autoformação cooperada (Machado, 2021b), já que não só o próprio aluno e a professora realizam a avaliação deste, mas também os pares participam na avaliação dos colegas, em especial na avaliação do PIT e do TP.

Assim, esta organização e cogestão cooperada do espaço, dos materiais, do tempo e aprendizagens curriculares e sociais entre os atores do cenário de aprendizagens promove o desenvolvimento da autonomia dos alunos, implicando-os nas decisões do grande grupo e responsabilizando-os também (Niza, 2012b; Serralha, 2009), o que está de acordo com os pressupostos do MEM.

1.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Segue-se a apresentação do objetivo e estratégias globais de intervenção e de integração curricular, das atividades implementadas e dos processos de avaliação e regulação.

1.2.1 Objetivo geral

A reflexão sobre o contexto, em especial sobre as potencialidades e fragilidades da turma, permitiu problematizar acerca da intervenção que se avizinhava. Como tal, formulou-se uma questão problema, da qual decorreu o objetivo geral enunciado - *1. Desenvolver a competência ortográfica* - e os objetivos específicos (Anexo B).

1.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

De modo a conseguir desenvolver nos alunos o objetivo geral enunciado, definiram-se as estratégias gerais de intervenção (Tabela 1), que visavam a interdisciplinaridade.

Tabela 1

Estratégias globais de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

Objetivo geral: a. Desenvolver a competência ortográfica	
Áreas	Estratégias globais de intervenção do PI
Transversais	- Realização de tarefas que vão ao encontro da aprendizagem cooperativa.
Artes Visuais	- Escrita de textos com base em pinturas analisadas. - Proposta de atividades de desenho livre e estruturado de grafemas organizados em palavras.
Dança	- N/A
Educação Física	- Realização de jogos e atividades físicas inseridos no domínio das Perícias e Manipulações e/ou Deslocamentos e equilíbrio, com mobilização de conhecimento ortográfico.
Música	- Implementação de atividades de audição (escuta de obras musicais, diálogo sobre os sons – organizar e analisar; grafar os sons).
Teatro	- Leitura em voz alta de palavras exploradas nos textos em que os casos ortográficos se explicam pela prosódia, mobilizando diferentes entoações e/ou expressividade na leitura. - Escrita, em cartões, de palavras/frases/pequenos textos, para servirem como indutores de improvisações pela turma.
Estudo do Meio	- Análise da ortografia de vocabulário científico, recorrendo às propriedades morfológicas e de prosódia das palavras.
Matemática	- Preenchimento de lacunas nos enunciados de situações problemáticas a resolver, visando os casos ortográficos trabalhados.
Português	- Preenchimento do registo individual de erros ortográficos, seguido por confronto com o registo coletivo. - Implementação da “Hora do conto”: exploração de textos de literatura infantil, com realização de atividades de componente literal, inferencial e crítica. - Construção de listas de palavras com casos ortográficos em que os alunos manifestam mais dificuldades. - Realização de ditados a pares em Trabalho de Estudo Autónomo, com palavras dos textos explorados e de textos dos próprios alunos. - Realização de ditados cooperativos com palavras dos textos explorados e de textos dos próprios alunos. - Promoção de momentos de escrita criativa a partir dos textos trabalhados (por exemplo reconto da história, atribuição de um novo final à história, descrição de uma personagem...). - Ensino e aprendizagem explícito de regras ortográficas a partir dos erros ortográficos que surgem nas produções dos alunos.

1.2.3 Atividades implementadas

Primeiramente, é pertinente referir que a lecionação se desenvolveu em cooperação com a OC, de acordo com a agenda semanal pré-estabelecida.

De acordo com o contexto, implementaram-se sete ditados cooperativos (ou metalinguísticos) que visavam os seguintes casos: homófonas <u>/<o> em final de palavra, homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos e homófonas de <ão>/<am> em final de palavra.

No que se refere ao desenvolvimento curricular, implementaram-se tarefas encadeadas acerca dos números racionais não negativos representados na forma de fração (ver um exemplo no Anexo C) e acerca dos sólidos geométricos (ver um exemplo no Anexo D). Para tal, mobilizaram-se a materiais manipuláveis e desenvolvi propostas em que as várias representações matemáticas (ativa, icónica e simbólica) fossem mobilizadas. Implementou-se ainda uma sequência de tarefas encadeadas em que se integrou as Artes Visuais com a Matemática (Anexo E). Assim, a partir das obras de Vieira da Silva foram trabalhados conceitos de geometria (por exemplo quadriláteros, polígonos / não polígonos, linhas curvas / retas, ângulos retos, entre outros).

Neste sentido, as propostas apresentadas e concretizadas foram sustentadas pela bibliografia da especialidade, no sentido de desenvolver nas crianças aprendizagens significativas (Ausubel, 2000; Goldman & Pellegrino, 2015). Para tal, com a ação estratégica desenvolvida, assente em metodologias ativas em que a criança é o centro, foi promotora de uma aprendizagem por descoberta mediada e socioconstrutivista (Kim, 2010; Niza, 2012c; Rafael, 2015; Tzuriel, 2013).

1.2.4 Processos de avaliação e regulação

Sobre a avaliação e regulação do ensino e aprendizagem, deu-se continuidade à avaliação contínua e formativa que a OC implementa (Anexo F), recorrendo-se à observação direta com registo em grelhas próprias, à análise das produções dos alunos e à promoção de momentos de balanço final das sessões. Além disso, iam-se fornecendo aos alunos *feedbacks* ao longo das sessões (D. Fernandes, 2022; Lopes & Silva, 2012; Machado, 2021a).

Também se efetivaram momentos de avaliação sumativa com as fichas de verificação das aprendizagens acerca dos casos ortográficos trabalhados, já que foram implementadas no final da sequência de ditados que visava cada caso. Porém, os resultados das fichas foram sendo devolvidos aos alunos, já que a avaliação sumativa, da aprendizagem, também pode estar ao serviço da avaliação contínua, como e para a aprendizagem (D. Fernandes, 2022; Machado, 2021b, 2021a).

A avaliação assentou em três processos-chave: "(i) clarificar o que os alunos devem aprender (*feedup*); (ii) situar os alunos no seu processo aprendizagem (*feedback*); (iii)

definir o que os alunos precisam de fazer (*feedforward*)” (Machado, 2021b, p. 3). No início das aulas privilegiava-se o *feedup* e o *feedforward*, no sentido em que se explicitavam, claramente, os objetivos de aprendizagem para a sessão e as atividades a desenvolver (por vezes, com registo escrito no quadro). Já o *feedback* era dado ao longo da sessão, aquando do acompanhamento dos alunos nas resoluções das propostas, e no fim da sessão, em momento de balanço final. Porém, no caso de aulas em que os conceitos a aprender decorriam das tarefas propostas, o *feedup* era mobilizado também no final.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| " | | " |

Quanto à descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, caracteriza-se contexto socioeducativo e apresenta-se a problemática de intervenção, enunciando-se os objetivos, estratégias globais de intervenção e de integração curricular e as atividades implementadas, descrevendo-se ainda os processos de avaliação e regulação. Esta prática foi realizada em parceria com uma colega, tendo o par de estágio sido acompanhado por duas Orientadoras Cooperantes – a professora de Matemática e a professora de Ciências Naturais.

2.1 Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1 A escola

A escola, integrada no programa TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) desde 1996, está localizada no concelho da Amadora. Esta instituição de ensino pública, sede de agrupamento, acolhe cerca de 700 alunos de 2.º e 3.º CEB, de diversas nacionalidades (Agrupamento de Escolas da Doca, 2021).

A missão deste agrupamento é desenvolver integralmente das crianças e jovens, através da criação de ambientes facilitadores do desenvolvimento de competências curriculares e transversais, preponderantes para a vida do indivíduo em sociedade. Concomitantemente, o agrupamento almeja que os seus membros se sintam valorizados e parte da comunidade educativa, pretendendo que a ação das escolas seja assente no respeito pela diferença, na inclusão e na interculturalidade, promovendo as “dimensões académica, humana, criativa e inovadora (Agrupamento de Escolas da Doca, 2018, p. 8). Por fim, rege-se pelos princípios e valores de respeito pelo eu e pelo outro, de desenvolvimento pessoal e social e ainda de cooperação.

O agrupamento enfrenta alguns desafios, tais como casos de indisciplina, contextos familiares pouco saudáveis, agregados familiares com fragilidades a nível económico, habitacional e laboral, reduzidas situações de trabalho cooperativo/colaborativo e ainda resultados abaixo da média nacional quanto à avaliação externa da disciplina da Matemática. Quanto às suas potencialidades, destacam-se a multiculturalidade, a promoção de relações interpessoais, a dinâmica inclusiva dos alunos e agregados familiares e ainda a diversidade de visitas de estudo.

Então, o agrupamento propõe-se desenvolver as suas atividades para alcançar diversos objetivos para ir ao encontro do sucesso da comunidade educativa, dos quais se realçam: diminuir o insucesso escolar, promover o desenvolvimento das literacias múltiplas, promover uma educação para uma cidadania crítica e democrática e ainda potenciar a

cooperação entre todos os membros da comunidade educativa (Agrupamento de Escolas da Doca, 2018, 2021).

2.1.2 Princípios orientadores da ação educativa das OC

Relativamente à ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes (OC), ambas recorrem a abordagens particularmente expositivas. Privilegiam o trabalho individual e a partilha em grande grupo, não existindo momentos de trabalho em pequenos grupos ou de exploração/investigação. Como suporte para a aprendizagem, recorrem ao manual escolar e aos recursos disponíveis na plataforma da Escola Virtual.

No que diz respeito à organização do tempo em aula, ambas as OC manifestam algumas dificuldades, uma vez que em cada sessão, uma grande parte do tempo útil é utilizado na gestão de comportamentos de indisciplina. Por fim, quanto à organização das atividades, as OC recorrem a planificações anuais definidas no início do ano letivo, planificando, semanalmente, cada aula que lecionam.

2.1.3 As turmas A e B do 5.º ano

A turma A era constituída por 24 alunos, 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades entre os 9 e os 11 anos. Quatro crianças do grupo apresentavam Necessidades Educativas de Aprendizagem (NEA), logo, dispunham de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º54/2018.

A turma B era constituída por 23 alunos, 15 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos (um dos alunos tinha 13 anos). Três destes alunos apresentavam NEA, pelo que também tinha medidas seletivas.

A maioria dos alunos de ambas as turmas são provenientes de um contexto socioeconómica desfavorável, pelo que 80% usufrui das medidas de apoio Ação Social Escolar (ASE). Em nenhuma das turmas existem casos de retenção.

Relativamente às potencialidades e fragilidades das turmas, para as Ciências Naturais, os alunos das duas turmas demonstravam fragilidades na realização autónoma de atividades experimentais, sendo raras as situações de implementação deste tipo de atividades, na interpretação e compreensão de informação e ainda na comunicação científica, por exemplo ao nível da mobilização de vocabulário científico e na explicação de fenómenos. Relativamente à Matemática, os alunos de ambas as turmas revelavam fragilidades na mobilização de estratégias de cálculo, na interpretação e compreensão de enunciados e também na comunicação matemática oral e escrita.

Quanto às potencialidades, não foram definidas concretamente para aspetos específicos de cada uma das áreas, o que se deveu ao reduzido tempo de observação.

Sobre as competências transversais, eram duas turmas participativas, ainda que não tenham adquiridas as regras para os momentos de discussão coletiva. Porém, apresentavam fragilidades na regulação de comportamentos, na autonomia e nas competências de relacionamento interpessoal. Em ambas as turmas, a existência de ritmos de trabalho muito diferentes foi evidente. Por fim, os baixos níveis de concentração e foco exibidos pela maioria dos alunos das duas turmas também foram constatados.

2.1.4 Processos de avaliação e regulação

Em ambas as áreas curriculares, privilegiam-se métodos de avaliação de carácter sumativo. Em Matemática, a OC utiliza as questões de aula e as fichas de avaliação como instrumentos de avaliação, já a OC de Ciências Naturais privilegia as fichas de avaliação. Ambas as OC realizaram um momento de avaliação diagnóstica no início da exploração de cada unidade, realizado através de questionário oral. No final do semestre, ambas as OC promovem momentos de autoavaliação com os alunos.

2.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Segue-se a apresentação dos objetivos gerais e estratégias globais de intervenção e de integração curricular, apresentando-se atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação, sustentados pelos documentos curriculares em vigor (Direção Geral da Educação, 2018a, 2021; Martins, 2017). A planificação das propostas teve em conta a planificação anual disponibilizada por ambas as OC.

2.2.1 Objetivos gerais

A reflexão sobre o contexto, em especial das potencialidades e fragilidades das turmas, permitiu problematizar acerca da intervenção que se perspectivava. Assim, formularam-se questões-problema, das quais decorreram os objetivos gerais de intervenção:

- a. *Construir conhecimento processual através da realização de atividades experimentais*
- b. *Desenvolver competências de comunicação científica oral e escrita*
- c. *Desenvolver o pensamento algébrico*
- d. *Desenvolver competências de comunicação matemática oral e escrita*
- e. *Desenvolver competências de relacionamento interpessoal em contexto de trabalho cooperativo/colaborativo*

A partir destes, enunciaram-se os objetivos específicos de intervenção. Tal relação entre questões-problema e objetivos está explícita, por áreas curriculares, no Anexo G.

2.2.2 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Atendendo aos objetivos gerais e específicos de intervenção, foram definidas estratégias gerais de intervenção, as quais estão explanadas abaixo (Tabela 2).

Tabela 2

Estratégias globais de intervenção no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º ano)

Ciências Naturais	
Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
1. Construir conhecimento processual através da realização de atividades experimentais	<ul style="list-style-type: none">- Atividades experimentais- Rotina pré atividade prática – Vamos prever! (registo das previsões)- Comparação das previsões com os resultados obtidos
2. Desenvolver competências de comunicação científica oral e escrita	<ul style="list-style-type: none">- Debates- Discussão coletiva, após realização das atividades experimentais- Jogos interativos- Exploração de vídeos
Matemática	
Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
1. Desenvolver o pensamento algébrico	<ul style="list-style-type: none">- Tarefas exploratórias, promotoras do pensamento algébrico funcional, com contextos próximos do quotidiano dos alunos- Momentos de construção e exploração de expressões algébricas (a variável e o seu significado no contexto da situação, expressões algébricas semelhantes...)- Jogos interativos
2. Desenvolver competências de comunicação matemática oral e escrita	<ul style="list-style-type: none">- Tarefas matemáticas exploratórias em pequenos grupos- Discussão coletiva das tarefas exploratórias- Exposição dialogada sobre os conceitos/conhecimentos abordados- Utilização de guiões de registos para orientar a realização da tarefa- Jogos interativos
Competências Sociais	
Objetivos gerais	Estratégias globais de intervenção
1. Desenvolver competências de relacionamento interpessoal em contexto de trabalho cooperativo/colaborativo	<ul style="list-style-type: none">- Reflexões acerca da cooperação- Trabalho a pares e trios- Momentos de balanço final- Utilização de estratégias de disciplina positiva

2.2.3 Atividades implementadas

Ao longo da intervenção, implementaram-se diversas estratégias.

Nas aulas de Ciências, salienta-se a rotina do bilhete à entrada e à saída (Anexo H), com questões para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os adquiridos na aula em questão (Lopes & Silva, 2012). Dados os constrangimentos vivenciados na intervenção em Ciências Naturais, tais como a ausência da OC durante três semanas e o comportamento particular dos alunos nas aulas desta área curricular, apenas foi realizada uma atividade experimental com ambas as turmas. Porém, os conteúdos foram abordados

de forma dialogada com os alunos, criando momentos de partilha e discussão coletiva (Clayton et al., 2006; Nelson, 2001; Niza, 2012a). Também foram dinamizadas aulas em que os alunos deveriam completar guiões de exploração (Anexo I), consultando o respetivo manual, no sentido de os levar a descobrir o conhecimento, estratégia promotora da integração curricular com o Português (Costa-Pereira et al., 2018).

Para os alunos desenvolverem o pensamento algébrico, propuseram-se tarefas exploratórias (Anexo J), com um contexto próximo dos alunos, as quais também concorreram para a promoção das competências de comunicação matemática (Boavida et al., 2008; Canavarro, 2011; Miguel, 2012). Tais tarefas foram, preferencialmente, realizadas em pequenos grupos, o que foi ao encontro do desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal em contexto de trabalho cooperativo/colaborativo (Lopes & Silva, 2009; Ponte et al., 2020; Vygotsky, 1984).

Durante as aulas, promoveu-se a integração curricular entre a Matemática e as Ciências, especialmente aquando da análise de enunciados, figuras e gráficos (Campino & Dias, 2019; Sousa & Gonçalves, 2019).

2.2.4 Processos de avaliação e regulação

Quanto à avaliação e regulação do ensino e aprendizagem, deu-se continuidade à avaliação sumativa com a implementação de questões de aula, em Matemática, e de fichas de avaliação em ambas as áreas curriculares. Ainda se concretizou a avaliação formativa, contínua e sistemática, recorrendo à observação direta com registo em grelhas próprias, à análise das produções dos alunos e à promoção de momentos de balanço final das sessões (Machado, 2021b), atentando em indicadores de avaliação (Anexo K).

A avaliação também assentou nos três processos-chave, identificados e explanados no subcapítulo 1.2.4 *feedup*, *feedback* e *feedforward*, já que se explicava, claramente, às turmas, o que deveriam aprender, se situavam os alunos no seu processo de aprendizagem e ainda era definido o que os alunos precisariam de fazer

3. ANÁLISE CRÍTICO-
REFLEXIVA DA PRÁTICA
OCORRIDA EM AMBOS OS
CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

O intuito desta secção é comparar crítica, reflexiva e fundamentadamente os dois contextos realizei a minha prática pedagógica. As práticas, em ambos os contextos, decorreram do mútuo acordo entre as docentes e o professor estagiário, crucial para o sucesso.

Sobre os métodos de ensino e aprendizagem, há a salientar que, no contexto de 1.º CEB, a OC implementa uma prática afiliada ao MEM, já no 2.º CEB, ambas as OC seguem abordagens pedagógicas sem afiliação expressa (Clérigo et al., 2021).

Deste modo, existem diferenças claras decorrentes das opções das OC. Enquanto que no 2.º A, os alunos estão habituados ao trabalho cooperativo, desenvolvem tarefas exploratórias, realizam propostas assentes da discussão entre pares e, portanto, participam na coconstrução das aprendizagens no seio de um grupo (Clérigo et al., 2021; Niza, 2012b), nas turmas do 5.º ano, o mesmo não acontece. De facto, os alunos do 5.º A e do 5.º B não estariam habituados a trabalhar em grupo, antes desenvolvendo as propostas de forma individual. Do mesmo modo, as ações estratégicas das OC também diferem. A professora titular do 2.º A implementa o TEA quatro vezes por semana para concretização dos PIT's (Niza, 2012e; Santana, 2006), valorizando o percurso de responsabilização dos alunos pelas aprendizagens. Nos momentos coletivos, parte dos conhecimentos prévios dos alunos e das resoluções de tarefas que a mesma propõe de acordo com a sua intencionalidade pedagógica para colocar em discussão os novos conteúdos a aprender (Altet, 1997; Ausubel, 2000; Lemos, 2011). As professoras de Ciências Naturais e de Matemática dos 5.º A e B recorrem a abordagens expositivas. A sequência das suas aulas passa pela apresentação inicial dos conteúdos pelas professoras, seguida pela resolução de exercícios de treino presentes no manual.

Refletindo sobre a minha prática no que se refere a este aspeto, no 1.º CEB dei continuidade ao ensino e aprendizagem segundo os princípios do socioconstrutivismo e da aprendizagem por descoberta mediada, concretizado, por exemplo, em situações de trabalho cooperativo, implementando tarefas de cariz exploratório que promovessem a discussão entre pares e a discussão coletiva (Lopes & Silva, 2009; Mercer et al., 1999; Niza, 2012c; Rafael, 2015; Vygotsky, 1984). No contexto do 2.º CEB, fomos introduzindo o trabalho cooperativo com ambas as turmas e propondo tarefas exploratórias para ambas as disciplinas, mantendo também os exercícios de treino presentes no manual. Assim sendo, atendendo às diferenças já explanadas acima, as reações dos alunos às estratégias globais de intervenção também foram distintas. Enquanto que no 2.º A, os alunos responderam sempre positivamente às minhas propostas, realizando o que lhes era pedido de forma muito espontânea e natural, mantendo o bom ambiente em sala de aula, em

ambos os 5.º anos, tanto o trabalho cooperativo como as tarefas que visavam a aprendizagem por descoberta levantaram alguns desafios para os alunos. De facto, não estando as crianças do 2.º CEB habituadas a trabalhar cooperativamente, manifestaram dificuldades no âmbito das competências de relacionamento interpessoal, designadamente ao nível da resolução de conflitos, da abertura ao outro, do pensamento crítico, entre outras (Conselho Europeu, 2016; Martins, 2017). Estando, também, habituadas a realizar exercícios de treino, apresentaram dificuldades em realizar as tarefas de cariz mais exploratório, implementadas, por exemplo, antes da exposição de conteúdos.

Seguidamente, debruçar-me-ei sobre a organização e desenvolvimento do currículo. No 2.º A, é realizada entre a professora e os alunos. Esta gestão cooperada (Niza, 2012f) acontece ao longo do ano-letivo. No início do ano, a professora apresenta aos alunos as listas de verificação com os objetivos de aprendizagem a atingir, decorrentes das Aprendizagens Essenciais (AE). Estas listas vão sendo preenchidas ao longo do tempo, de acordo com as aprendizagens dos alunos, pelo que também são documentos autorreguladores das aprendizagens (Mestre, 2010; Vieira, 2013).

Com as turmas de 5.º ano com quem estagiei, a organização e desenvolvimento do currículo é da exclusiva responsabilidade das professoras, as quais realizam, com o respetivo grupo da disciplina, uma planificação anual com base nas AE. Em suma, no contexto do 2.º CEB, os alunos não são envolvidos nem planificação do currículo, nem na sua organização e gestão, não sendo responsabilizados pelas suas aprendizagens.

Assim sendo, quanto a este domínio da intervenção, dei continuidade às opções da OC de 1.º CEB, envolvendo sempre os alunos e promovendo a sua agência (Azevedo, 2009; Filho & Mendonça, 2014; Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, 2012; Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho, 2021). No 2.º CEB, também optámos por manter as propostas das OC para o mesmo domínio de atuação.

A relação pedagógica entre os alunos do 2.º A e a OC é sustentada pelo respeito, mas pautada pela afetividade (Arends, 2008; Estanqueiro, 2012; Monteiro, 2017). Assim, os alunos reconhecem na professora uma figura de autoridade, cujas indicações são para cumprir, mas também uma pessoa que lhes dá carinho, afeto e atenção.

Sobre o contexto do 2.º CEB, constatei diferenças em ambas as turmas e de OC para OC. No 5.º A, a relação pedagógica com as OC era muito desafiadora, dado o comportamento desviante da maioria dos alunos. De facto, diversos alunos revelavam atitudes de indisciplina e violência física entre si em contexto de sala de aula. Os comportamentos na aula de Matemática eram mais adequados, o que também faz advinhar a diferença de perfil

das professoras. Por exemplo, enquanto que a professora de Matemática, perante uma situação de indisciplina, regulava os comportamentos (Carita & Fernandes, 2012; Lopes, 2013), a professora de Ciências Naturais mantinha-se algo alheada.

A ação face a situações de violência e indisciplina na sala de aula passa pela prevenção. Portanto, a prática do professor, neste eixo de atuação, deve incidir sobre a promoção de momentos de discussão e reflexão sobre os comportamentos adequados e inadequados e ainda sobre a responsabilização dos alunos (Carita & Fernandes, 2012; Fowler, 2007; Lopes, 2013). O estabelecimento muito claro de regras e consequências para a transgressão dessas regras, em conjunto com os alunos, também será uma estratégia de prevenção da indisciplina e violência escolar (Estanqueiro, 2012). A reflexão sobre a própria prática no sentido de implementar mudanças benéficas em prol do bom ambiente em sala de aula também deverá preponderante (Carita & Fernandes, 2012; Estanqueiro, 2012; Lopes, 2013).

Perante estas diferenças, o estabelecimento da relação pedagógica entre mim, professora estagiária, e os alunos também foi distinto, consoante a cultura estabelecida. No 1.º CEB, a relação pedagógica estabeleceu-se muito naturalmente, tendo como pedras angulares a cooperação, o respeito mútuo e a afetividade. Face a alguma situação menos ajustada, havia total liberdade para a partilha de sentimentos e para a discussão da mesma em Conselho de Turma (Louseiro, 2011; Niza, 2012d). Note-se que nestes momentos tanto intervêm os alunos, como os adultos em sala, num princípio de cooperação.

Por sua vez, a relação pedagógica com os alunos do 2.º CEB foi mais desafiante, em especial com os alunos do 5.º A. Considero que, especialmente na aula de Ciências Naturais, a inexistência de limites e corresponsabilização face a comportamentos de indisciplina e violência gerava um clima de anomia (Carita & Fernandes, 2012; Lewis, 2001), o que dificultou o estabelecimento da relação pedagógica. Como conseguir o respeito dos alunos, se eles têm dificuldades em respeitar a própria docente que os acompanha? Por seu turno, o mesmo não se verificava durante as aulas de Matemática, que decorriam num ambiente mais favorável à aprendizagem.

Não obstante a maioria dos alunos do 5.º B também apresentar um comportamento desafiante, as situações desviantes incidiam mais na falta de regras na participação oral, já que eram alunos extremamente participativos. Adicionalmente, também manifestavam situações de desatenção, mantinham algumas conversas paralelas, mas nunca incorreram em violência física em contexto de sala de aula.

Com os alunos do 2.º A, consegui estabelecer uma relação pedagógica próxima, num curto espaço de tempo, o que considero advir do trabalho que a OC realiza com esta turma, com a faixa-etária e com o facto de o professor, em 1.º CEB, ser monodocente. Por outro lado, em 2.º CEB, a relação pedagógica também se estabeleceu, mas com mais dificuldades e com bastante mais esforço de ambas as partes, já que este ciclo de ensino também pode acarretar, para as crianças, dificuldades de adaptação, dadas as mudanças, que se poderão traduzir em comportamentos desviantes (B. Costa, 2012). No 2.º CEB, senti que o facto de existir a pluridocência também pode condicionar a relação pedagógica, já que o tempo que o docente tem com a turma, por semana, é muito reduzido em comparação com o titular do 1.º CEB.

Neste sentido, passo a abordar os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos.

Sobre os processos de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos do 2.º A, a professora implementa a avaliação contínua e formativa, aplicando as fichas de verificação aos seus alunos, preferencialmente, quando estes se sentem preparados e se inscrevem. Por sua vez, ambas as professoras dos 5.º A e 5.º B dão primazia à avaliação sumativa, aplicando, por exemplo, fichas de avaliação de final de semestre e questões-de-aula.

Assim sendo, no 1.º CEB continuei a privilegiar a modalidade da avaliação formativa, implementando ainda a avaliação sumativa com as fichas de verificação das aprendizagens decorrentes dos ditados cooperativos. Note-se que os resultados destas fichas, em formato de avaliação qualitativa, foram sendo devolvidos aos alunos, já que a avaliação sumativa pode contribuir para a avaliação contínua e formativa. Por outras palavras, a avaliação sumativa pode, de facto, estar ao serviço da avaliação para as aprendizagens e como aprendizagem, efetivada pela avaliação formativa (D. Fernandes, 2021, 2022; Machado, 2021a).

A regulação dos comportamentos sociais dos alunos também é realizada de forma distinta nos dois contextos em que realizei a minha prática. Na turma do 2.º A, a professora faz esta gestão em parceria com os alunos. Neste sentido, os alunos vão realizando os seus registos no Diário de Turma, ao longo da semana, acerca dos aspetos positivos e negativos que foram sucedendo. O documento é lido em Conselho de Turma, tendo todos os alunos oportunidade de se expressar livremente sobre o que estiver em discussão e debate (Louseiro, 2011; Niza, 2012d). Face a uma situação, p. e., de indisciplina por parte de algum aluno, a professora torna-se a facilitadora de consensos, já que o objetivo é que sejam os alunos, reunidos em assembleia democrática, a decidir as medidas a tomar e os

compromissos a assumir. No Conselho de Turma da semana seguinte, avaliam-se os compromissos, aferindo-se se os mesmos foram cumpridos. Caso não o tenham sido, voltam-se a tomar decisões para resolver os problemas apresentados (Niza, 2012d). Em suma, os próprios alunos são envolvidos na gestão dos seus comportamentos e dos colegas. Adicionalmente, no início da semana também se atribuem as responsabilidades, como já foi descrito no subcapítulo 1.1.2. Uma destas responsabilidades é a de presidente, que também é envolvido na regulação dos comportamentos dos alunos. Assim, os dois alunos que desempenham esta tarefa têm autoridade para chamar a atenção dos colegas, face a comportamentos desviantes, o que auxilia na autorregulação.

Relativamente às turmas do 5.º A e 5.º B, a gestão dos comportamentos passa pela repreensão oral, pelas advertências aos Encarregados de Educação (EE) e pelas faltas disciplinares. Apesar de não ser hábito das OC envolver os alunos neste domínio, face a casos de violência física, os próprios alunos intervêm no sentido de ajudar os colegas e o grupo a retornar à calma.

Quanto ao desenvolvimento e competências esperadas dos alunos, face à diagnose realizada em ambos os contextos e de acordo com os objetivos e estratégias globais de intervenção, sinto que quer os alunos do 2.º A, quer os do 5.º A e 5.º B desenvolveram aprendizagens, ainda que em níveis e graus diferenciados, pois cada criança é única, com estilos e ritmos de aprendizagem distintos (Santana, 2000; Silver et al., 2010).

Relativamente aos alunos do 1.º CEB, constatei que se tratava de crianças muito participativas, empenhadas e com motivação para as aprendizagens. Relativamente às fragilidades, destaquei a compreensão leitora e a competência semântico-lexical, transversais às diversas áreas curriculares, bem como a competência ortográfica. Como tal, delineei o meu PI no sentido de desenvolver, nos alunos, a competência ortográfica. Para tal, implementei, com os alunos, ditados cooperativos, os quais se revelaram muito significativos para as crianças. De acordo com a avaliação realizada do PI, conclui que, efetivamente, houve o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, ainda que em graus diferentes de aluno para aluno. Faço ainda a ressalva de que, para a avaliação realizada ser mais rigorosa, necessitaria de mais tempo para a intervenção.

Quanto aos alunos do 2.º CEB, verificámos que em ambas as turmas havia uma grande dificuldade ao nível da cooperação, da comunicação, da interpretação e da mobilização de vocabulário próprio de ambas as disciplinas em que interviemos. Assim, apontámos como objetivos gerais de intervenção o desenvolvimento da comunicação matemática e científica (oral e escrita), de competências de trabalho cooperativo, mas também o desenvolvimento

do pensamento algébrico, associado à Matemática, e a construção de conhecimento processual através da realização de atividades experimentais, no âmbito das Ciências Naturais. No final da intervenção em 2.º CEB, e de acordo com a avaliação realizada do PI, pudemos concluir que os alunos desenvolveram as suas competências de comunicação matemática e científica. Não obstante, o ensino do pensamento algébrico foi atingido parcialmente, pois a OC decidiu terminar a lecionação deste Tema e passar para o Tema Dados, pelo que o trabalho não foi continuado. Quanto ao objetivo que incidia na construção de conhecimento processual decorrente da realização de atividades experimentais, não foi alcançado pois só realizámos uma atividade desta tipologia com ambas as turmas devido à ausência da OC. Por fim, considerámos que os alunos também desenvolveram competências de trabalho cooperativo. Mais uma vez, faço a ressalva de que o fator tempo condicionou a avaliação destas aprendizagens.

PARTE II - 0 ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | ' ' |

Nesta seção, define-se e apresenta-se o tema e problema objeto de estudo, enunciando-se ainda os objetivos e questões de investigação.

1.1 Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo

Nesta investigação, o intuito principal é estudar o papel do ditado cooperativo na aprendizagem da ortografia. O interesse por esta temática emergiu no 3.º ano da licenciatura, aquando da realização do trabalho final acerca da ortografia, e no contexto da PES I, em que se implementou um ditado assente numa abordagem interacionista. Esta tipologia de ditado teve uma boa adesão por parte da OC e dos alunos, que manifestaram entusiasmo e motivação. Por outro lado, o foco incidiu sobre a ortografia dado o seu impacto na escrita e na leitura, cuja aprendizagem formal, iniciada no 1.º CEB, é precisamente “marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas” (Baptista et al., 2011, p. 50). Apesar da sua importância, a competência ortográfica, ainda não está estabilizada no ensino superior (Castelo & Sousa, 2017; Estrela & Sousa, 2011; Ramírez et al., 2021).

Do mesmo modo, após pesquisa sobre a temática, optou-se pelo ditado cooperativo (Dizerens & Nunes, 2019), tipologia que engloba o ditado negociado e o ditado interacionista enquanto estratégia de ensino e aprendizagem da ortografia sustentada pelo socioconstrutivismo, a qual permite a reflexão sobre os padrões ortográficos e a partilha de conhecimentos e estratégias cognitivas.

Nesta linha de pensamento, Barbosa (2013) concluiu que o momento de correção de erros pelo professor e posterior revisitação do trabalho pelo aluno se traduz na “verificação da classificação obtida e não num momento de aprendizagem efetiva que permita ao aluno compreender e corrigir as suas falhas” (p. 118). Neste sentido, esta situação resulta numa “quase total passividade” dos alunos face ao trabalho realizado, ou seja, numa “ausência de reflexão e (re)ação sobre o trabalho produzido, sendo-lhes apenas transmitido, por escrito, a norma ortográfica correta para a situação em que foi violada. Por seu turno, tal reflexão, a ocorrer, permitiria certamente uma maior tomada de consciência” (Barbosa, 2013, p. 118). É precisamente esta tomada de consciência, desencadeada pela reflexão entre pares, orientada pelo docente, sobre a língua que o ditado cooperativo pode promover. Como cada vez mais há uma preocupação pela implementação de estratégias pedagógico-didáticas assentes na participação ativa dos alunos, veiculada também na legislação portuguesa (Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho), considera-se ainda que o estudo sobre o impacto de uma destas estratégias no desenvolvimento da competência ortográfica e de conhecimento sobre a língua será, para além de pertinente e relevante,

muito atual. Assim, formulou-se o problema objeto de estudo: Qual o impacto do ditado cooperativo no desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 2.º ano de escolaridade?

Apesar dos constrangimentos de tempo (7 semanas de PES II), esta poderá ser uma abordagem exequível.

Em suma, a temática selecionada para o estudo cumpre os requisitos definidos por Quivy e Campenhoudt (2005). Assim, este trabalho poderá ser um contributo para os docentes, mas também para os alunos na formação inicial de professores, no sentido em que podem implementar estratégias baseadas em evidências validadas e verificadas cientificamente.

1.2 Questões de investigação e objetivos do estudo

Tendo em conta a problemática, e como problematizar é dos primeiros passos na investigação científica, apresentam-se as questões de investigação orientadoras do estudo, formuladas de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005). De modo a dar resposta às questões de investigação, enunciaram-se os objetivos gerais e os objetivos específicos (Coutinho, 2015).

Tabela 3

Questões de investigação e objetivos do estudo empírico

Questões de investigação	Objetivos gerais	Objetivos específicos
Quais as conceções dos alunos do 2.º ano acerca do ditado?	Caracterizar as conceções dos alunos acerca do ditado.	Comparar as conceções dos alunos acerca do ditado, antes e após a intervenção.
Que tipos de erros ortográficos os alunos do 2.º ano cometem mais frequentemente?	Caracterizar os erros ortográficos dos alunos do 2.º ano.	Analisar os erros ortográficos mais comuns entre os alunos do 2.º ano.
Que tipos de conhecimento as crianças mobilizam em contexto de ditado cooperativo?	Estudar o tipo de conhecimento mobilizado pelas crianças durante as discussões em desafios de ditado cooperativo.	Analisar os tipos de conhecimento mobilizado pelas crianças durante as verbalizações sobre ortografia.
		Identificar índices de desenvolvimento de conhecimento na escrita de palavras

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | " | | " |

Esta secção contempla a revisão da bibliografia que permite fundamentar o estudo empírico desenvolvido, abordando-se a ortografia e os paradigmas do seu ensino-aprendizagem, bem como o ditado assente numa abordagem interacionista enquanto estratégia facilitadora da construção de conhecimento ortográfico e da sua mobilização.

2.1 A ortografia e a competência ortográfica

Atualmente, é consensual que a escrita é fundamental para o indivíduo, sendo que dela depende a sua educação para a literacia², condição basilar para “desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação integral e efetiva da pessoa” (Azevedo, 2009, p. 1). Ora, dada a sua complexidade, múltiplos usos e finalidades, a sua aprendizagem é lenta e morosa (Barbeiro & Pereira, 2007).

Primeiro, Pollo et al. (2015) apresentam três perspetivas sobre o desenvolvimento da escrita de palavras.

A perspetiva fonológica veicula que o desenvolvimento da escrita depende da compreensão de que as letras representam sons, algo associado à descoberta do princípio alfabético. A perspetiva construtivista propõe que as crianças têm um conhecimento implícito sobre a escrita antes do seu ensino e aprendizagem formal, os quais poderão ser mobilizados para a construção de aprendizagens significativas. Ora, a criança, antes do ensino e aprendizagem formal, “já demonstra uma competência considerável de comunicação linguística, empregando estratégias de linguagem altamente complexas. Essa competência é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita” (Naschold et al., 2015, p. 139). Treiman et al. (2022) corroboram que as crianças, antes da aprendizagem formal da escrita, já detêm conhecimento grafotático prévio. Por sua vez, a perspetiva da aprendizagem estatística propõe que a escrita, assim como a ortografia, são influenciadas pelo *input* a que as crianças são expostas (Pollo et al., 2009; Treiman et al., 2019), quer de textos orais ou escritos, o que sustenta a necessidade de o professor promover cenários de aprendizagens em que os alunos contactem com uma diversa gama de recursos e materiais escritos.

A escrita é a representação da língua oral e a sua aprendizagem vai permitir comportamentos epi e metalinguísticos, já que colocar a língua *offline* (Olson, 1996) possibilita a reflexão sobre a própria língua. Aprender a escrever tem, assim, um papel

² Azevedo (2009) define literacia como a capacidade e motivação para utilizar a informação (...) de forma contextualmente apropriada, em contextos diversos (p. 1).

transformador na relação que o indivíduo tem com a língua. A ortografia será apenas uma das aprendizagens supostas pela escrita, pelo que esta é uma competência multidimensional (Sousa, 2015).

A ortografia é o conjunto de normas que estabelece a utilização dos sinais gráficos de uma língua (Bergstrom & Reis, 2007; Horta & Martins, 2004; Sousa et al., 2015). Na perspetiva de Gentry, a aquisição da ortografia pode ser compreendida em cinco estádios: (i) pré-comunicativo – a criança usa símbolos do alfabeto para representar palavras; (ii) semi-fonético – dão-se as primeiras tentativas para usar o sistema alfabético; (iii) fonético – a criança já conhece os sons e letras, mas utiliza grafia fonética; (iv) transicional – a criança utiliza grafia fonética; e (v) convencional - a base do conhecimento ortográfico já está estabelecida (Ferreiro & Teberosky, 1999; Gentry, 1982; Pereira & Azevedo, 2005).

O conhecimento ortográfico é a informação armazenada na memória que permite ao sujeito representar a linguagem oral em linguagem escrita de acordo com a norma. Apontam-se dois domínios deste conhecimento (Apel, 2011): o conhecimento ortográfico lexical, associado às “representações mentais específicas das palavras” (Querido, 2015, p. 6), e o conhecimento ortográfico sublexical, que diz respeito ao “conhecimento de padrões ortográficos” (Querido, 2015, p. 7). A ortografia é, também, multidimensional e inclui, entre outros, conhecimentos notacionais, representações mentais de palavras, conhecimentos de padrões ortográficos (Apel, 2011), entre outros.

Finalmente, reflete-se sobre a escrita de palavras (*spelling*), uma das duas propriedades³ do sistema notacional que é o modo escrito, propriedade essa associada às regras de domínio intrapalavra (Sousa, 2015). A este respeito, Querido (2015) refere que “a combinação do conhecimento do código ortográfico e do conhecimento lexical disponibiliza a informação necessária para a escrita de palavras e, por sua vez, a combinação da escrita de palavras e das ideias leva à produção escrita” (pp. 29–30).

A escrita de palavra de acordo com a norma ortográfica supõe: (i) discriminar os sons que integram as palavras; (ii) saber como esses sons podem ser transcritos; (iii) selecionar a forma possível de representar esses sons de acordo com a ortografia correta (Baptista et al., 2011). Clarificando, ao escrever o escritor aprendiz corretamente a palavra <aluno>,

³ Este sistema, descrito por Ravid e Tolchinsky (2002) integra ainda a propriedade designada por *punctuation* - o conhecimento interpalavra, no qual se inclui o “conhecimento de palavra, frase, oração, segmentação do texto e paginação” (Sousa, 2015, p. 122).

identifica os fonemas que a compõem, reconhece as formas ortográficas que os fonemas podem assumir e seleciona a correspondência fonema/grafema correta. Para transcrever em final de palavra, o som [u], precisa utilizar conhecimento de uma regularidade do português: o uso da letra <o> para grafar o som [u] em final de palavra.

Um dos problemas da escrita de palavras é a relação não unívoca entre som e letra. A este respeito, Duarte (2000) apresenta diversos exemplos: apesar do grafema <f> representar o som <f> e vice-versa, temos o grafema <o> que, em português, pode grafar o som [u] (<pato>), [o] (mosca) ou [ɔ] <pó>.

Saliente-se também o caso dos dígrafos, em que um fonema é representado por dois grafemas, tal como é o caso dos sons: [o] em <pouco> (na variante do sul), [ʃ] em <chá>, [ʎ] em <julho>, [ɲ] em <junho> e ainda no caso das vogais nasais representadas pelo fonema correspondente à vogal oral, seguido pelas consoantes nasais <m> ou <n>, como por exemplo [ẽ] em <menta> ou [õ] em <compras>.

Quando a relação não é unívoca, como em [fi'te]/<fita>, [vi'le]/<vile>, é necessário mobilizar uma ampla gama de conhecimentos de tipo lexical, morfológicos, sintático, semântico, ortográficos, entre outros, que permitem que o sujeito escreva corretamente (Vale & Sousa, 2022). Tais conhecimentos constituem o conhecimento ortográfico elaborado, segundo Vale e Sousa (2017). Exemplificando, no caso de palavras homófonas, como distinguir <hera> de <era>? Quanto a <hera>, trata-se de um nome de uma planta ou de uma pessoa, palavra que, atendendo à sua forma específica, se escreve com o grafema <h> no início. Já no caso de <era>, que se inicia sem <h>, será a forma verbal do verbo <ser>, na primeira ou terceira pessoas do singular, no pretérito imperfeito do indicativo ou nome. Assim, neste exemplo, é necessário conhecimento lexical, morfológico e representação visual da palavra para chegar à forma específica de cada palavra (Duarte, 2000; Vale & Sousa, 2017a).

Neste sentido, os desafios ortográficos estão plasmados nas produções escritas dos alunos. De entre estes desafios, Rodrigues (2021) aponta como os mais frequentes para os alunos do 2.º ano as homófonas <u>/<o>, as homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos e a utilização de <s> e <ss>.

2.1.1 Os desvios ortográficos

A escrita de palavras com correção envolve o cumprimento da norma ortográfica, implicando, de acordo com Morales-Ardaya (2008): o uso das letras ou grafemas; o uso de sinais auxiliares (marcas de acentuação e diacríticos); a adequada silabação dos vocábulos; a adequada separação das palavras no texto, por meio de espaços em branco;

e o uso de sinais de pontuação. A competência ortográfica também pressupõe o domínio: das normas que regem o uso de grafemas - competência ortografémica ou ortografemática (inclusive o uso de maiúsculas, que também requer conhecimento morfológico e semântico, por exemplo, no caso dos nomes próprios); do uso de acentos gráficos - competência ortotónica; e o domínio das regras de silabação de vocábulos em translineação - competência ortossilábica (Rosa, 2011). Quando a norma ortográfica não é respeitada, dá-se um desvio ou erro ortográfico, o que é associado a fragilidades no conhecimento linguístico e ortográfico (Vale & Sousa, 2022).

Numa tentativa de dar conta dos desafios que quem escreve enfrenta para escrever com correção, Vale e Sousa (2022) apresentam uma tipologia de erros que visa identificar a fonte de conhecimento mobilizado (e que falhou) para escrever determinada palavra bem escrita. Assim distinguem erros fonológicos de erros ortográficos, de acentuação, minúscula/maiúscula, lexical, complexos e outros. Nos primeiros, falha o conhecimento fonológico; no segundo, a criança escreve como ouve, isto é, transcreve os sons que ouve, sem ter em conta, por exemplo, conhecimento prosódico, morfológico, sintático ou semântico. Nos erros de acentuação, falha o conhecimento de regras de uso de sinais gráficos de acentuação, quer por omissão, uso excessivo ou indevido. A questão de escrita de maiúscula/minúscula mobiliza conhecimentos de escrita (início de parágrafo, depois de ponto...) e conhecimentos morfológicos (nomes próprios vs nomes comuns), siglas vs acrónimos. Quando quem escreve não reconhece a integridade gráfica de uma palavra, falha o conhecimento do léxico e pode ainda ter mais do que um erro na mesma palavra (complexos).

Vejam-se as sete categorias, tendo em conta as respetivas subcategorias:

(i) Erros de base fonológica: originados por dificuldades de processamento ao nível das representações fonológicas e das relações fonema-grafema - a fonologia não é preservada. Estes ainda são subdivididos em quatro subcategorias:

- a. Substituição: substituem-se fonemas (por exemplo <chato> → <jato>).
- b. Omissão: omitem-se fonemas (por exemplo <princesa> → <pincesa>).
- c. Inserção: inserem-se fonemas (por exemplo <flor> → <felore>).
- d. Transposição: trocam-se fonemas (por exemplo <garganta> → <graganta>).

(ii) Erros de base ortográfica: causados por dificuldades na seleção de grafemas competidores, não se tendo em conta a posição e o contexto dos grafemas - a fonologia é preservada, mas a forma ortografada da palavra viola a norma. Estes ainda são subdivididos em seis subcategorias:

- a. Substituição: faz-se apenas uso do princípio alfabético, recorrendo ao nome da letra ou a outros grafemas (por exemplo <táxi> → <tácsi>).
 - b. Regularização: aplica-se o grafema que, no dado contexto, será o mais frequente (por exemplo <cinema> → <sinema>).
 - c. Regra contextual: há a violação de uma regra contextual (por exemplo <manga> → <mamga>).
 - d. Prosódico: acontece quando há dificuldade em atentar na informação prosódica (por exemplo <música> → <mosica>).
 - e. Grafotático: utilizam-se grafemas que são interditos em determinada situação (por exemplo <rrato> → <rato>).
 - f. Morfossintático: acontece quando há dificuldades ao nível do conhecimento morfossintático referido para a escrita de uma palavra - a escrita pode ainda não ir ao encontro da formação da palavra (por exemplo <comesse> → <come-sse>).
- (iii) Erros de base lexical: há dificuldades na segmentação da cadeia falada por problemas ao nível da identificação da palavra enquanto unidade gráfica (por exemplo <de repente> → <derrepente>).
- (iv) Erros de acentuação gráfica: ocorre a omissão, troca ou adição de acentos gráficos (por exemplo <há> → <hà>).
- (v) Erros complexos: existem falhas em mais de um tipo de conhecimento, o que originam diversas tipologias de erro numa mesma palavra (por exemplo <princesa> → <perinceza>).
- (vi) Erros em maiúsculas e/ou minúsculas, se se recorrer às maiúsculas e/ou minúsculas indevidamente (por exemplo <Paulo> → <paulo>).

Atentando ao estado da arte, Lousada (2013) destaca, no seu estudo, que os erros mais frequentes cometidos por alunos do 2.º ano são os erros de base fonológica de substituição, de base fonológica de omissão e de base ortográfica de substituição, respetivamente. Também Simões e Martins (2018) concluíram que os alunos do 1.º e 2.º anos correspondem aos erros de base fonológica de substituição.

Que interesse terá a categorização dos erros ortográficos? Ao analisar os erros dos alunos, o professor conseguirá perceber o tipo de conhecimento linguístico em falta, podendo delinear estratégias e planos de ação para a superação de fragilidades e consolidação de conhecimentos.

Do mesmo modo, devendo a aprendizagem ser interpessoal (Tomasello et al., 1993; Vygotsky, 1984), também fará todo o sentido levar os alunos a refletirem sobre os erros,

analisando-os e tomando conhecimento das melhores estratégias ou conhecimentos a serem mobilizados, no sentido em que todos contribuem para a construção das aprendizagens de todos. Assim, o erro poderá passar a ter uma abordagem mais positiva, em detrimento da conotação tão negativa que muitas vezes lhe é empregada. Tal como referem Pereira e Azevedo (2005), aprende-se a escrever, escrevendo e, acrescenta-se, refletindo sobre o que se escreve. Portanto, só escrevendo é que haverá a possibilidade de se incorrer em erros que podem e devem ser aproveitados como um excelente veículo de aprendizagem (Cravo, 2014; Sousa, 2014; Sousa et al., 2015; Teberosky et al., 2020), pelo questionamento e verbalização como meios de coconstrução de conhecimento.

Em resumo, este subcapítulo foi dedicado à apresentação do quadro conceptual pertinente para a temática em estudo, tendo-se definido ortografia, competência ortográfica e escrita de palavras e ainda refletido acerca das dificuldades que o Português pode apresentar aos aprendentes. Ainda se apresentou categorização de erros ortográficos mobilizada aquando da investigação.

2.2 O ensino e aprendizagem da ortografia

No final do 1.º CEB, o aluno deve conseguir escrever, mobilizando corretamente as regras de ortografia, que também deve conseguir explicitar (Direção Geral da Educação, 2018). Para tal ser alcançado, é fulcral recorrer ao ensino e aprendizagem explícito e sistemático da ortografia, promovendo momentos de reflexão assentes na partilha de conhecimento e no pôr em comum de diversas formas de pensar, facilitando, na criança, uma atitude de aprendiz ativo, empenhado e consciente na aprendizagem. Note-se que o desenvolvimento da competência ortográfica é um processo lento e moroso, que necessita, não só de ensino explícito, mas também de experiência (Vale & Sousa, 2022).

Para que o trabalho do professor enquanto facilitador da construção de aprendizagens da ortografia seja eficaz, é crucial perceber como é que os alunos aprendem.

Atendendo a várias perspetivas sobre o que é aprender, salienta-se a aprendizagem cultural. Aprende-se pela imitação ou modelação (Bandura, 1977, Tomaselo, Kruger e Ratner, 1993), por instrução (Gagné et al., 1992) e/ou por colaboração/cooperação⁴

⁴ Alguns autores distinguem (i) aprendizagem colaborativa – “o trabalho é desenvolvido por todos os elementos do grupo através de diálogo, negociação e partilha de ideias” e (ii) aprendizagem cooperativa – “as tarefas dividem-se pelos elementos do grupo, atribuindo-se a cada um a responsabilidade de uma parte do trabalho, a qual será integrada na reunião de todos os trabalhos desenvolvidos pelos restantes elementos do grupo” (Cruz, 2009; Guimarães, 2013, p. 12).

(Vygotsky, 1984). Tendo em conta as faixas-etárias dos alunos do 1.º CEB, a aprendizagem por modelagem e pela cooperação/colaboração deve ser a privilegiada (Lopes & Silva, 2009; Tomasello et al., 1993).

Assim, a aprendizagem cooperativa/colaborativa reúne perspetivas de aprendizagem ativa e interativa. Jean Piaget acreditava que a criança beneficia ao ser participante ativo na construção do seu conhecimento – aprendizagem construtivista, e Lev Vygotsky acreditava que os alunos podem coconstruir conhecimento através da interação social – aprendizagem socioconstrutivista (Arends, 2008; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Todavia, faz-se a ressalva de que quer a modelação, quer a instrução, devem ser utilizadas ao serviço da aprendizagem colaborativa/cooperativa (Goldman & Pellegrino, 2015). Para Tomasello et al. (1993), modelação, instrução e colaboração são meios de aprendizagem e devem ser usados nesta ordem.

De facto, para além de ser crucial implicar o aluno na coconstrução das próprias aprendizagens, também cabe ao professor promover a interação entre pares. “Vygotsky ensinou-nos, por exemplo, que os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares” (Niza, 2012, p. 325). Clarifica-se, assim, o papel crucial da interação e colaboração/cooperação entre pares na construção de aprendizagens (Fernandes, 1997; Lopes & Silva, 2009), pois “os alunos constroem significados através da interação com os outros” (Arends, 2008, p. 12).

Adicionalmente, também aprendem em interação com o adulto, o modelo que apresenta estratégias de como se aprende. Na verdade, a interação e as verbalizações sobre o conhecimento são importantes na construção do conhecimento (Surma et al., 2022). Estas discussões metacognitivas são também construções culturais. O professor será um guia imprescindível na aprendizagem destas discussões em busca de processos básicos que são necessários compreender para resolver problemas, equacionando perspetivas diferentes em busca de consensos (Arends, 2008; Tzurriel, 2013). Entre estes processos, salientam-se a atenção, a ativação de conhecimentos prévios ou o uso de estratégias cognitivas que facilitam a monitorização e adaptação às tarefas a desenvolver.

E como alcançar uma aprendizagem significativa? De acordo com os estudos de Ausubel, este processo ocorre quando o indivíduo é colocado em conflito cognitivo, situação na qual

Contudo, como cooperação e colaboração são conceitos interligados e interrelacionados e como a aprendizagem em interação com o outro *“takes many forms and is called many names including cooperative and collaborative learning”* (Goodsell et al., 1992, p. 7), iremos referir-nos a aprendizagem colaborativa/cooperativa.

o conhecimento novo interage com o conhecimento prévio, adquirindo, portanto, um novo sentido e significado (Ausubel, 2000; Lemos, 2011; Rosário & Almeida, 2015). Sabendo que as crianças, antes da aprendizagem formal da escrita, já detêm algum conhecimento ortográfico prévio (Naschold et al., 2019; Teberosky et al., 2020; Treiman et al., 2022), torna-se crucial mobilizá-lo para os cenários formais de aprendizagem da ortografia.

A aprendizagem pela descoberta, proposta por Bruner, deve ser outra das bússolas que deve nortear o ensino e aprendizagem da ortografia, pois este será beneficiado se forem criados cenários educativos em que sejam os alunos a descobrir o conhecimento, em vez de ser o professor a transmiti-lo (Arends, 2008; Rafael, 2015), pois “a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal” (Arends, 2008, p. 386). Porém, deve ser uma descoberta orientada e mediada pelo professor (Teberosky et al., 2020)

Finalmente, como a consciência fonológica é um preditor para a aprendizagem da ortografia (Treiman et al., 2022) e sabendo que a consciência fonológica será mais desenvolvida quanto mais frequente for o contacto da criança com formas escritas e orais da língua, a aquisição da ortografia também será potenciada por estas situações. Note-se ainda que a consciência fonológica é crucial na aprendizagem do princípio alfabético, porém, aprender a escrever corretamente vai muito além deste princípio (Apel, 2011).

A aquisição da competência da escrita e da ortografia também é promovida pela aprendizagem estatística, ou seja, pelo recurso a materiais escritos/orais que são frequentes no quotidiano da criança, o que foi verificado por Treiman et al. (2019).

E qual a pertinência do ensino-aprendizagem da ortografia? Que implicações poderá ter na criança, o desenvolvimento de uma competência ortográfica? Vale e Sousa (2017b), num trabalho de síntese, revelam como a escrita de palavras apresenta correlação quer com a leitura (compreensão e fluência) e com a qualidade de escrita. Também Bressoux et al. (2023) aferiram que a qualidade textual estará correlacionada negativamente com a frequência de erros ortográficos, o que vai ao encontro da perspectiva de que alunos com uma competência ortográfica mais desenvolvida aplicam os seus processos cognitivos na competência compositiva, o que se traduz na qualidade textual (Maggio et al., 2018). Ainda sobre este assunto, Querido (2015) afirma que o conhecimento ortográfico irá ter implicações, não só na escrita de palavras, mas também na leitura. Então, pode-se aferir que, contribuindo o conhecimento ortográfico para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, irá contribuir para o processo de ensino e aprendizagem global da criança, já que nas mais diversas áreas do saber se mobilizam estas competências. Sendo a escrita “um processo simultaneamente sensório-motor e cognitivo (...), serve todas as

inteligências múltiplas de Gardner, não apenas a linguística verbal” (Feinstein, 2006, p. 222). Quanto à leitura, sendo, de modo simplificado, um processo de decodificação e compreensão, “poderá também (...) ser mobilizada para a aprendizagem de outras áreas do saber ” (Feinstein, 2006, p. 293).

O ensino e aprendizagem da ortografia poderá ser uma oportunidade para o ensino e aprendizagem explícitos de estratégias cognitivas e metacognitivas, preponderantes para comportamentos de autorregulação da aprendizagem (Flavell, 1979; Naschold et al., 2017; Tomaz, 2014). A atividade metacognitiva, o “conhecimento, cognição e compreensão do próprio conhecimento, que permite a regulação e avaliação dos desempenhos cognitivos” (Tomaz, 2014, p. 22), será facilitadora da consciencialização do aluno sobre o que sabe e sobre as fragilidades que precisa de superar. Como tal, poderá ser uma mais-valia para o processo de avaliação e para a autorregulação das aprendizagens. “Depreende-se que a autorregulação exige e expressa estratégias metacognitivas, pois o sujeito só é capaz de controlar e regular os seus comportamentos face à aprendizagem se houver consciência do processo de aprendizagem, se houver cognição sobre a cognição” (Tomaz, 2014, p. 23), o que se pode estender à cognição sobre as aprendizagens construídas no domínio da ortografia. A este respeito, Naschold et al. (2017) referem a pertinência de uma aprendizagem explícita de natureza metalinguística em paralelo com a aprendizagem implícita de natureza epilinguística.

Assim, dadas as relações estabelecidas, justifica-se a pertinência do desenvolvimento da competência ortográfica como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem global da criança.

Neste subcapítulo, abordaram-se diversas perspetivas e teorias acerca do ensino e aprendizagem da ortografia, apresentando uma categorização psicolinguística de erros na escrita de palavras. Importa destacar que, numa visão heterodoxa da educação, cada professor pode recorrer aos diversos contributos da Psicologia da Aprendizagem de forma holística, tendo sempre em conta as crianças que lhe foram confiadas.

2.3 Estratégias pedagógico-didáticas para o ensino e aprendizagem da ortografia

O desenvolvimento da competência ortográfica será tão mais bem-sucedido quanto mais significativas forem as experiências de aprendizagens que se preparam para as crianças. É sabido que as experiências de aprendizagem que temos enquanto alunos podem afetar a nossa vontade de escrever e condicionar a utilização das diversas competências em

contexto profissional (Mestre, 2022; Rodrigues, 2021). Apesar de as crianças reconhecerem a importância da escrita com correção e de associarem a funções utilitárias, salientam precisamente que as experiências negativas condicionam o seu desejo e vontade de escrever (Rodrigues, 2021). Ora, cabe ao professor implementar estratégias pedagógico-didáticas que fomentem a motivação para a aprendizagem, que tornem a experiência de aprendizagem positiva e significativa para a criança.

O professor é, indubitavelmente, o facilitador do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim, cabe-lhe organizar o cenário de aprendizagens, podendo também delegar parte dessa responsabilidade nas crianças (Almeida, 2013), atendendo à sua intencionalidade pedagógica. De facto, como cada grupo turma é singular, com crianças únicas, com experiências e vivências que as moldam, a palavra de ordem será, efetivamente, diferenciar, o que também se aplica, claramente, ao ensino-aprendizagem da ortografia. Há que diferenciar modelos, formas e tipos de organização do trabalho, recursos, estratégias para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança que constitui o grupo turma. Além disso, sendo o último objetivo que a criança construa aprendizagens significativas e duradouras (Surma et al. 2022), toda a nossa prática deve ser orientada pelo mote de colocarmos a criança em situações nas quais aceda “às funções desempenhadas pela escrita, quer por meio da participação em actos de leitura, quer por meio da participação em actos de escrita, constitui um contributo fundamental” (Baptista et al., 2011, p. 49) para que compreenda a utilidade da ortografia e a necessidade da escrita com correção.

Quanto a modelos, o professor pode recorrer a aulas de trabalho cooperativo, de modelagem, de instrução direta, a aulas de aprendizagem por descoberta, entre outras (Arends, 2008).

Em relação às formas e tipos de organização do trabalho, há que privilegiar o trabalho em pares ou em pequenos grupos, contudo, haverá momentos em que o trabalho individual ou o trabalho em grande grupo serão os mais apropriados (Arends, 2008), como por exemplo em situações de ensino explícito, em situações de treino e avaliação ou em situações de sistematização e discussão coletiva, respetivamente.

Relativamente à diferenciação de recursos, realça-se a disponibilização de letras manipuláveis, cartões com imagens e as respetivas palavras, diferentes suportes textuais para exploração (por exemplo, textos das crianças, revistas, jornais, livros de diversos géneros textuais...), dicionários, prontuários, recursos informáticos (por exemplo,

computadores ou tablets para acesso a diversos RED – recursos educativos digitais) (Baptista et al., 2011), entre outros, claro, adequados à faixa-etária em questão.

De entre as diversas estratégias, destacam-se as listas de palavras sobre as quais os alunos devem refletir com vista à descoberta de regularidades. Uma possibilidade é a preparação de um conjunto de observáveis pelo professor para induzir os alunos a descobrirem padrões de escrita. Por exemplo, face constatação de que a maioria das palavras que têm no final o som [u] se escreve com <o>, pode apresentar <peru>, <tatu>, <canguru>, <nandu>, <hindu>, <jerimu>, <tofu>, <zulu>, <guru>, <gabiru>, <bantu>. Qual a características destas palavras? Mais tarde, esta lista poderá ser contrastada com outra formada por palavras terminadas em <o>, tais como <gato>, <rato>, <lido>, <talo>, <bolo>. Salientam-se ainda laboratórios gramaticais, jogos de rimas e assonâncias, jogos de várias tipologias (por exemplo, concursos de soletração, caça erros, jogos digitais de seleção da forma ortografada correta...), exploração de palavras, frases e/ou textos, preferencialmente da autoria dos alunos, ditados nas suas várias tipologias, entre outras (A. Baptista et al., 2011; Naschold et al., 2017; Paschoal et al., 2014; S. Rodrigues & Silvano, 2008; Sousa, 2014). É precisamente sobre os ditados que se refletirá adiante.

Em síntese, neste subcapítulo, apresentaram-se algumas estratégias promotoras do ensino e aprendizagem da ortografia, estratégias sustentadas pelo quadro teórico apresentado no subcapítulo 2.2.

2.4 O ditado ao serviço das aprendizagens

Na sua essência, o ditado é um exercício em que o aluno escreve um enunciado oral. Porém, há que quebrar barreiras, clarificar preconceitos e mudar práticas: o ditado oferece ao professor inúmeras possibilidades pedagógicas, devendo este ir muito mais além do que o exercício em que o docente lê um texto e os alunos transcrevem.

Trata-se de tarefa que permite aferir os erros ortográficos do aluno, as suas dúvidas que ocorrem ao longo do processo de aquisição da competência da escrita, mas também aquilo que já domina. Como se escreve <fogareiro>? <fo> é com <u> ou com <o>? São algumas das questões que as crianças podem ter, às quais devemos dar resposta ou, preferencialmente, promover situações de observação e reflexão em que sejam as próprias crianças, autonomamente e/ou com a ajuda e cooperação dos colegas, a descobri-la e a partilhá-la com o grande grupo (Teberosky, 2020), guiadas por questões dos professores. Esta descoberta de normas e clarificação de estratégias e regras é uma das possibilidades que o ditado pode oferecer (C. Costa & Sousa, 2010).

Realmente, vivendo numa cultura de educação sustentada por metodologias ativas, em que o centro é a criança, sugere-se a substituição do ditado tradicional por outras tipologias assentes na: interação, análise de observáveis, compreensão crítica e metacognição.

O ditado tradicional também foca o erro enquanto algo pejorativo, já que, através das transcrições dos alunos, se contabiliza o número de erros, sendo esse número traduzido em avaliação. Pelo contrário, se for aplicado o ditado enquanto estratégia de aprendizagem, enquanto forma de reflexão, a pares, sobre a língua e sobre os próprios conhecimentos, ter-se-á um momento extremamente enriquecedor para as crianças (e para o professor), no qual elas conseguem partilhar formas de pensar e explicar uns aos outros o porquê de certos aspetos linguísticos e ortográficos, promovendo, certamente, a metacognição (Costa-Pereira et al., 2018). Por outras palavras, “enquanto no ditado tradicional o objetivo central é a avaliação, nas modalidades em que se privilegia a interação entre pares a finalidade do ditado é a aprendizagem” (Sousa, 2014, p. 119).

Assim, para além do ditado tradicional (ou trampolim), há diversas tipologias de ditado assentes numa abordagem socioconstrutivista e numa visão do erro como um caminho para a aprendizagem, com diversas intencionalidades pedagógicas. Em tais tipologias o professor assume uma função de mediador e promotor da discussão entre alunos que usam a fala como instrumento de aprendizagem, tendo um papel mais ativo ao nível do momento de sistematização final, associado à instrução. Já quanto aos alunos, estes tipos de ditados implicam e requerem o envolvimento das crianças umas com as outras enquanto aprendizes, mas também enquanto tutoras e orientadoras. De facto, é consensual que a explicação de um conteúdo/fenómeno pelos pares é muito benéfica para a construção e consolidação de conhecimento (Estanqueiro, 2012; Fernandes, 1997; Lopes e Silva, 2009), já que, além da verbalização do discurso, geralmente, também ser semelhante, o que facilitará a compreensão, a fala exploratória ou fala para aprender é um meio importante de coconstrução de conhecimento (Bygate, 1987; Lockiewicz et al., (in press); Mercer et al., 1999).

Estas tipologias de ditado estarão ao serviço de uma avaliação formativa, contínua e sistemática para as aprendizagens e como aprendizagem, pois promovem a reflexão do aluno sobre o seu trabalho, sustentada por um *feedback* específico (Azevedo, 2009; Machado, 2021a). Exemplificando, destacam-se: (i) o ditado a pares, em que se distribui um texto com uma metade truncada a dois alunos, de modo que cada um dite a parte que lhe coube ao colega e, no final, intervenham ambos na correção; (ii) o ditado em grupo, no qual, após a escolha de um tema e de uma frase inicial, todos escrevem frases sobre o

mesmo assunto e, em pequenos grupos, ditam aos colegas as frases escritas e corrigem o trabalho; (iii) o ditado negociado, que leva os alunos, após um ditado tradicional e revisão individual, em pequenos grupos, a negociar sobre as variantes de uma mesma palavra, chegando a um texto uno, revisto por todos – note-se que haverá um momento final de partilha dos raciocínios aceites por cada grupo e discussão coletiva, mediado pelo professor; (iv) o ditado interacionista, decorrente do *dictée O faute* (ditado 0 erros) (Sousa, 2014), em que é o professor quem lê um enunciado para o grande grupo e cada aluno, individualmente, escreve o que ouve, mas face a uma dúvida quanto à forma ortográfica de uma palavra, pode interagir com os pares, partilhando a sua questão para ser esclarecido por um colega que deve, preferencialmente, explicitar os raciocínios em questão (Cassany, 2004; Nadeau & Fisher, 2014; Wilkinson & Nadeau, 2010).

Quanto à eficácia desta tipologia de ditado *O faute*, a primeira opção para implementar no estudo desenvolvido, verificamos, no estado da arte, que a mesma poderá ter impactos positivos na aquisição de conhecimento ortográfico das crianças. Assim, já se comprovou a melhoria do desempenho ortográfico de crianças de uma turma *3ème secondaire* (14 a 15 anos) (Wilkinson, 2009; Wilkinson & Nadeau, 2010). Também Nadeau e Fisher (2014), num estudo que envolveu mais de 700 crianças de turmas de *2º cycle primaire* (8 a 9 anos), *3º cycle primaire* (10 a 11 anos), *1e secondaire* e *2e secondaire* (12 a 13 anos), comprovaram o progresso dos alunos quanto ao seu desempenho ortográfico na produção de texto, quando sujeitos à prática do ditado interacionista. A nível nacional, Cravo (2014), no seu estudo com alunos de um 3.º ano de escolaridade, verificou que se trata de um exercício promotor de uma maior reflexão linguística por parte dos alunos e que conduz à melhoria do desempenho ortográfico das crianças. Concluiu ainda que uma maior percentagem de intervenções estará diretamente relacionada com uma menor percentagem de erros. Todavia, fez a ressalva de que os alunos menos participativos têm uma “evolução (...) um pouco mais morosa” (Cravo, 2014, p. 77), enquanto que os alunos que mais intervêm “revelam mais progressos e dão menos erros” (Cravo, 2014, p. 75).

A este respeito, também Dizerens e Nunes (2019) concluíram que, como o trabalho é mais centrado no grande grupo, poderão existir limitações para os alunos que apresentam mais dificuldades e que, por isso, se tornam menos participativos. Para contornar este desafio, as autoras propõem o ditado cooperativo, muito semelhante à tipologia do ditado negociado, no sentido em que os alunos resolvem o ditado em pequenos grupos, negociando as suas formas escritas para chegarem a apenas uma versão, seguindo-se um momento de discussão em coletivo para sistematização final, em que os grupos

apresentam as suas propostas. Neste sentido, mantém-se a vertente de interação em coletivo, mas acrescenta-se o momento de trabalho em pequenos grupos para promover a participação de um maior número de crianças na tarefa.

Deste modo, no estudo empírico, implementou-se o ditado cooperativo, tendo presente que um ditado estará “centrado na aprendizagem cooperativa, na construção de conceitos e aprendizagens em conjunto” (Cravo, 2014, p. 16).

Finalmente, o que pensam os alunos sobre estes ditados? Os alunos associam estes ditados à aprendizagem, mas também a processos de avaliação (Mestre, 2022; Sálvia, 2021; Sousa, 2014).

Sintetizando este subcapítulo, refletiu-se acerca do ditado enquanto estratégia promotora do ensino-aprendizagem da ortografia, apresentando diversas tipologias de ditado assentes numa abordagem interacionista bem como o estado da arte.

3. METODOLOGIA

| | " | | "

Este capítulo é dedicado à apresentação e fundamentação das opções metodológicas do estudo, designadamente as técnicas de recolha e de análise de dados

3.1 Caracterização do contexto e dos participantes

O estudo foi implementado numa escola que serve alunos do pré-escolar e do 1.º CEB, estando inserida num bairro maioritariamente residencial da freguesia de São Domingos de Rana, do concelho de Cascais. Os participantes foram os alunos do 2.º ano de escolaridade. Assim, constituíram o grupo experimental, constituído por 24 crianças da referida turma, com idades entre os 7 e os 8 anos (idade média – 8 anos), sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Três alunos têm Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e dispõem das medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, 2018). 16 alunos usufruem de Apoio Social Escolar (ASE). Todos os alunos são falantes de português, mas seis são oriundos de contextos de imigração. Destes, uma aluna tem pais ucranianos, outro aluno tem pais belgas e quatro são Nacionais de Países Terceiros (NPT): uma aluna é guineense e três alunos são brasileiros.

3.2 Opções metodológicas

A investigação empírica, enquanto estudo de caso, insere-se numa metodologia próxima do Design-Based Research (DBR), já que se cumprem alguns dos seus requisitos (Anderson & Shattuck, 2012; Nobre, 2017) Em primeiro lugar, desenvolveu-se num contexto educativo real, no qual se fez uma diagnose. Seguidamente, realizou-se um levantamento teórico acerca da temática definida para as intervenções, que tiveram como intuito melhorar uma situação detetada aquando da diagnose – melhorar a competência ortográfica dos alunos. Também se recorreram a opções multimetodológicas, selecionadas de acordo com a tipologia de dados recolhidos.

Nesta metodologia, a ação desenvolve-se em ciclos interativos, em que um ciclo engloba as seguintes fases: (i) *design*; (ii) implementação; (iii) avaliação; e (iv) *redesign* (Nobre, 2017). A ação de um ciclo posterior será, portanto, melhorada através da exploração reflexiva do professor-investigador e através da experiência que este vai vivenciando. Assim, esta abordagem metodológica também implica o professor enquanto investigador, mas também enquanto profissional autorreflexivo que exerça a sua reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, tendo sempre como intuito “(re)orientar as suas práticas no futuro” em prol do sucesso dos seus alunos (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Neste sentido, como não se implementaram todas as fases, designadamente as fases (iv) *redesign*, por motivos de tempo disponível para o estudo, a metodologia é apenas aproximada do DBR.

3.2.1 Natureza do estudo

Os objetivos gerais da investigação empírica desenvolvida consistiram em: (i) Caracterizar as conceções dos alunos do 2.º ano acerca do ditado; (ii) Caracterizar os erros ortográficos dos alunos do 2.º ano e; (iii) Estudar o tipo de conhecimento mobilizado pelas crianças durante as discussões em desafios de ditado cooperativo

O estudo supracitado pode ser inserido no paradigma sociocrítico, sendo um estudo próximo do DBR, com uma amostra por conveniência. Tratou-se de um estudo de caso multimetodológico ou misto, já que se optou por metodologias qualitativas, para a categorização dos erros ortográficos e do conhecimento linguístico mobilizado nas discussões, bem como por metodologias quantitativas, no âmbito da quantificação dos erros de forma geral e quanto às tipologias presentes e ainda na análise da significância estatística das médias de sucesso quanto à utilização da metalinguagem por parte dos alunos em diferentes intervenções. A opção por metodologias mistas permite tornar o estudo mais completo já que “é esta combinação e integração (...) que permitirá ter em conta a complexidade da realidade a estudar (...) possibilitará, ainda, expandir luz sobre determinados aspetos dessa realidade sem ignorar nem esquecer os outros aspetos” (Amado, 2014, p. 69).

3.2.2 Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para dar resposta às questões de investigação, optou-se por uma metodologia mista.

Assim, iniciou-se o estudo por uma diagnose relativa à frequência de erros ortográficos dos alunos, tendo como instrumentos os dois últimos textos de cada criança, escritos no caderno individual de escrita. Após o levantamento dos erros ortográficos, identificou-se a tipologia de erros que cada aluno realizava, calculando a frequência relativa para cada tipologia. Seguidamente, calculou-se ainda a frequência de erros por texto, para cada aluno através do quociente entre o número de erros e o total de palavras por texto. Estes dados foram tratados através de análise estatística com medidas de tendência central e de dispersão. Efetuou-se a categorização dos mesmos com base em Vale e Sousa (2022). Estes dados foram tratados quantitativamente através do *Microsoft Excel*, tendo-se obtido, por exemplo, as percentagens médias de ocorrência de erros ortográficos na turma e as percentagens médias de erros ortográficos por categoria (e subcategoria).

Ainda antes do início da intervenção, realizou-se um momento de conversa em grupo, próximo do *focus group*, de modo a aferir as concepções dos alunos acerca do ditado e do erro em si, repetido no final da intervenção. Para concretizar esta técnica, utilizou-se um guião para a conversa, semiestruturado, tendo-se transcrito as respostas dos alunos. As mesmas foram analisadas, criando-se categorias temáticas para o efeito (Bardin, 2009).

Durante cada ditado cooperativo, gravaram-se as interações dos pares, com recurso a dois gravadores de áudio e um telemóvel, tendo sido transcritas. As intervenções dos pares em momento de discussão coletiva também foram gravadas e transcritas. De modo a analisar as interações e a perceber o tipo de conhecimento metalinguístico mobilizado, recorreu-se a grelhas de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Findos os ditados para cada caso ortográfico, implementou-se uma ficha de verificação de aprendizagens, na qual os alunos deveriam completar lacunas das palavras apresentadas e explicitar a regra ortográfica trabalhada. Os dados foram analisados para se aferir as percentagens médias de sucesso dos alunos. A cada palavra correta, atribuiu-se um ponto, correspondente a um acerto (o acerto na totalidade das palavras corresponderia a 12 pontos), à explicitação da regra ortográfica também se atribuiu um ponto, bem como à utilização de metalinguagem. Neste sentido, a percentagem média de sucesso da turma, para cada indicador foi calculada a partir do produto entre 100% e o quociente da média dos resultados dos alunos e o valor máximo por indicador. As médias foram ainda analisadas, recorrendo ao *software* de análise estatística R, no sentido de se testar diferenças estatisticamente significativas. Realizou-se um teste de Shapiro-Wilk, para aferir a normalidade da amostra. Não apresentando uma distribuição normal, decidiu-se testar a significância das médias pelo teste de Wilcoxon, um teste não-paramétrico apropriado para amostras pareadas (Fox, 2008; Kutner et al., 2005).

Quanto à utilização da metalinguagem por parte dos alunos, variável nominal que foi codificada de acordo com critérios booleanos (0 – não utiliza; 1 – utiliza), os testes estatísticos não se revelaram pertinentes, tendo-se calculado as frequências relativas. Para tal, consideraram-se três momentos distintos: o primeiro ditado cooperativo, a primeira ficha de verificação relativa às homófonas <u>/<o> em posição final de palavra e a ficha de verificação relativa às homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra.

No último dia de intervenção, realizou-se também um ditado de duas frases, com palavras que visassem todos os casos trabalhados. Neste caso, os dados foram analisados a partir do *Microsoft Excel*, de modo a obter frequências relativas do sucesso dos alunos da turma, utilizando a expressão já apresentada acima.

No final da PES II, também se aplicou um inquérito por questionário às crianças, no sentido de aferir as suas opiniões sobre toda a intervenção, inclusive sobre a sua perspetiva quanto à aquisição de aprendizagens relativas à competência ortográfica e ainda sobre o valor atribuído aos ditados cooperativos. Os dados foram analisados com recurso ao *Microsoft Excel*.

3.2.3 Procedimentos metodológicos para a ação: recolha, tratamento e análise de dados

De modo a preparar a ação, durante as semanas de observação, os dois últimos textos de cada aluno foram recolhidos e analisados quanto aos erros ortográficos, tendo-se contabilizado e categorizado os mesmos. Face a esta diagnose, foram decididos os casos ortográficos a trabalhar durante a intervenção: caso 1 - homófonas com <u>/<o> em posição final de palavra; caso 2 - homófonas nasais antes de <p>/ e nos outros contextos e; caso 3 - homófonas com <ão>/<am> em posição final de palavra. A seleção de todos os casos teve o avale da OC, mas o último caso também sugerido pela OC.

Como é que o ditado cooperativo foi implementado (Anexos L e M)? Estando já os alunos organizados em pares pela OC, e após a explicitação da tarefa, a professora estagiária ditava cada item em velocidade de elocução média, duas vezes. Seguiam-se uns minutos (5 a 7 minutos) para a discussão entre pares e resolução do desafio ortográfico, após os quais era ditado o item seguinte. No momento final, ocorria a discussão coletiva, na qual a professora estagiária solicitava a participação dos pares para que partilhassem a forma ortográfica que tinham escrito e os raciocínios que a justificava. Posto isto, a professora estagiária, em parceria com os alunos, realizava uma síntese e sistematização sobre o que haviam trabalhado na sessão. Findo o conjunto de ditados para cada caso, aplicava-se uma ficha de verificação (ver exemplos de fichas resolvidas nos Anexos L.1, L.2 e L3).

No final da intervenção, os alunos resolveram ainda um ditado de duas frases (ver exemplos no Anexo N), tal como foi referido acima, incluindo os casos trabalhados. Após o ditado, atribuiu-se um tempo para a revisão individual. Os itens ditados foram selecionados com base em critérios linguísticos: a maioria dos itens foram dissílabos, com estrutura silábica simples, isto é, consoante – vogal. A seleção dos itens também foi sustentada pela base de dados lexical ESCOLEX (Soares et al., 2014) e pelo Vocabulário Ortográfico Português (VOP).

Para complementar as informações acerca dos procedimentos metodológicos sobre a ação, apresenta-se, em anexo, um cronograma, que engloba as semanas de observação e de intervenção (Anexo O).

3.3 Princípios éticos do processo de investigação

No âmbito do desenvolvimento deste trabalho, garantiram-se os princípios de confidencialidade e anonimato, condições fundamentais para uma investigação em Educação (Bogdan & Biklen, 1994; Freixo, 2018). Neste sentido, todos os nomes utilizados neste documento, quer em relação à instituição, às OC's e aos outros docentes são fictícios. Quanto aos alunos envolvidos, foram identificados através de um código. Assim, primou-se pela dissociação da identidade dos participantes de toda a informação recolhida sobre eles e produzida pelos mesmos.

Não obstante os documentos estruturantes da turma, da escola e do agrupamento mobilizados no corpo do trabalho serem referidos, a sua inclusão na lista final de referências será adaptada de modo a se salvaguardar o anonimato dos contextos de estágio (Cardoso & Rijo, 2020). Deste modo, garante-se o cumprimento dos princípios éticos do processo de investigação, os quais vão ao encontro da legislação em vigor relativa à proteção de dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto).

De modo a manter uma conduta ética em investigação e a esclarecer os participantes e seus encarregados de educação sobre a natureza e objetivos do estudo, bem como sobre o processo de investigação (Baptista, 2014), procedeu-se à elaboração de um consentimento informado a ser entregue às crianças e aos respetivos encarregados de educação. Neste documento, para além da explanação da natureza e objetivos do estudo a implementar, salvaguardar-se-iam a confidencialidade e anonimato dos participantes. Porém, como a OC já dispunha das autorizações dos EE para recolha de dados das crianças, não foram entregues os consentimentos. Note-se que o tratamento dos dados só poderá ir avante caso os participantes tenham dado, de forma iniludível, o seu consentimento, preferencialmente, por escrito (Freixo, 2018). Não obstante, apesar de não terem sido enviados os documentos, os alunos foram esclarecidos acerca do estudo empírico de que iriam fazer parte, tendo-se aferido se alguma criança não se sentiria confortável em participar no mesmo (por exemplo aquando da recolha de áudios ou fotografias das suas produções).

Ainda para observar os princípios de ética na investigação, os materiais e planificações das intervenções foram partilhados com a docente titular deste grupo.

Por fim, como é preponderante devolver à comunidade o produto da investigação, no sentido de partilhar com a comunidade os resultados da investigação, convidaram-se os professores da escola em que a intervenção foi realizada para assistirem à apresentação pública do trabalho, propôs-se uma reunião com estes para partilhar as conclusões do

estudo, na qual se ofereceu um sumário escrito com as mesmas. Como um dos princípios do código de ética do CIED implica a partilha dos resultados com os próprios participantes do estudo (CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2018), tal foi sendo feito ao longo da intervenção, especialmente antes dos ditados. Os resultados foram ainda partilhados com a turma numa sessão realizada posteriormente.

Este capítulo foi dedicado à caracterização do estudo e à apresentação, devidamente fundamentada, das opções metodológicas relativas à recolha e análise de dados consideradas.

4. RESULTADOS

| " | | " |

Seguidamente, apresentam-se os resultados do estudo e respetiva discussão, tendo em consideração os objetivos específicos definidos (conforme o subcapítulo 1.2) e mobilizando o quadro teórico de referência.

4.1 Comparar as conceções dos alunos do 2.º ano acerca do ditado e do erro antes e depois da intervenção

Antes da intervenção, aferiu-se as conceções dos alunos acerca do ditado e do trabalho sobre o erro, de modo verificar, no final da mesma, se houve mudanças (Anexo P.1). Com efeito, os alunos associaram o ditado à aprendizagem de rimas e às lengalengas (S: “O ditado ensina-nos lengalengas”; F: “Ajuda-nos a aprender rimas”). Note-se que a OC tem ficheiros de ditados mudos nos quais estão presentes lengalengas. Assim, os alunos relacionam o ditado com as suas experiências prévias. Relativamente às funções que o ditado pode apresentar, associaram-no a funções utilitárias (P: “Ensina-nos a escrever bem”), o que está de acordo com Rodrigues (2021). As partilhas dos alunos fizeram com que emergisse a questão: para que será importante escrevermos bem? Mais uma vez, associaram funções utilitárias à escrita com correção (O: “Por causa dos trabalhos, quando formos crescidos”; F: “Porque precisamos nas universidades”; J: “Para nos entendermos todos bem”).

Sobre o trabalho a partir do erro, os alunos revelaram algum constrangimento face ao mesmo (L: “(...) o colega depois corrige-nos as palavras e nós copiamos por baixo”), partilhando ter vergonha da exposição (O: “Eu tenho um bocadinho de vergonha”).

No final da intervenção, as conceções dos alunos mudaram (Anexo P.2). Assim, associaram o ditado à possibilidade de discussão entre pares das formas ortográficas das palavras, conclusões que podem ser apresentadas em plenário de turma (L: “(...) nós fazemos a pares e discutimos como se escreve a palavra que ditas, depois apresentamos aos colegas e discutimos com a turma as nossas ideias”). Sobre as funções do ditado, salientaram que esta tarefa auxilia na escrita com correção (O: “Eu estou a melhorar na minha escrita com estes ditados (...)”; Q: “(...) ajudam-nos a escrever melhor”), já que possibilita o ensino e aprendizagem explícito de estratégias de resolução de desafios ortográficos (O: “(...) sei estratégias para usar a voz das palavras, já sei coisas que não sabia e que me ajudam a escrever melhor”) e ainda promove competências ao nível da discussão com o par (Q: “(...) ajudam-nos (...) a discutir com o par”; F: “Eu já consigo discutir mais com o meu par (...”). Como tal, associaram o ditado à aprendizagem, o que está de acordo com Rodrigues (2021) e Sousa (2014). Por seu turno, não referiram o ditado como estratégia para a avaliação da ortografia (Sálvia, 2021; Sousa, 2014).

Finalmente, sobre o trabalho sobre o erro, foi possível aferir que os alunos já atribuem ao erro um valor formativo (L: (*sobre “mostrar os meus erros”*) “(...) sei que me ajuda a mim e ajuda os outros a aprender”; H: “Se nós vemos os erros dos outros, conseguimos aprender”), reconhecendo que podem aprender a partir do mesmo (Barbeiro, 2007; Cravo, 2014; Niza, 1998). Também o constrangimento e vergonha com a exposição foi-se dissipando, segundo os alunos (L: “Eu dantes tinha vergonha de mostrar os meus erros, mas agora já não tenho”; O: “Ainda tenho um bocadinho de vergonha, mas está a passar”). Note-se ainda que os alunos atribuíram significado a esta tipologia de ditado, tendo em conta toda a PES II desenvolvida. Efetivamente, no final da intervenção, de acordo com o inquérito por questionário, foi possível perceber que, de entre as tarefas encadeadas desenvolvidas, os ditados metalinguísticos foram aquelas que os alunos mais destacaram (39% da turma referiu ter “gostado mais” dos ditados), como se poderá verificar nos gráficos apresentados no Anexo Q. Do mesmo modo, nenhum aluno apontou os ditados como o que menos gostou, pelo que se pode concluir que os ditados metalinguísticos foram experiências positivas para os alunos (Mestre, 2022).

Quanto às aprendizagens (Anexo R), 79% dos alunos destacou já conseguir discutir com o par durante a resolução dos desafios ortográficos, o que enfatiza o potencial da estratégia (Lockiewicz et al., (in press); Mercer, 1996; Mercer et al., 1999). Por seu turno, 13% apontou que ainda não consegue explicar, oralmente, regras ortográficas. Estes resultados não coincidem com os obtidos por Sálvia (2021).

4.2 Analisar os erros ortográficos mais comuns entre os alunos do 2.º ano

Para delinear o plano de ação, a diagnose foi preponderante. Assim, a partir da análise dos erros ortográficos dos textos dos alunos, pôde-se perceber que uma percentagem superior a 45% dos alunos manifestava dificuldades na utilização de <u>/<o> para grafar [u] (54,2%) e no caso contextual da nasalização com <m> antes de <p>/ (48,3%). Estes resultados vão ao encontro do trabalho de Rodrigues (2021). Assim se selecionaram os casos ortográficos para a intervenção. Adicionalmente, a OC sugeriu trabalhar com os alunos as homófonas com <ão>/<am> em posição final de palavra, o que face a estes resultados apresentados no Anexo S, se revelou pertinente.

A partir dos mesmos textos, realizou-se a contabilização do número de palavras por cada texto e um levantamento dos erros ortográficos. Analisaram-se ambas as variáveis de acordo com medidas estatísticas de tendência central e de dispersão (Anexo T).

Quanto às palavras por cada texto, o valor médio foi de 46 palavras por cada texto. Note-se que o 3.º quartil é de 63 palavras por texto, ou seja, 25% dos alunos utiliza entre 63 a 116 palavras por texto e 75% usa entre 12 a 62 palavras por texto.

Relativamente aos erros ortográficos por cada texto, a frequência máxima de erros ortográficos máxima registada, por aluno, foi de 44% de erros em cada texto. Do mesmo modo, o mínimo obtido foi de 1,2% de erros por cada texto.

Para verificar se haveria uma correlação entre as variáveis, realizou-se um teste de correlação no *software* de análise estatística R. De modo a selecionar o teste mais apropriado, testou-se, primeiramente, a normalidade das variáveis a partir de um teste de Shapiro-Wilk, no mesmo *software* (Anexo U). Atendendo aos valores de W e de p -value, assume-se a normalidade de ambas as variáveis, com significância estatística, pois p -value < 0,05, pelo que se selecionou o teste de correlação de Pearson, indicado para variáveis paramétricas.

De acordo com o teste de correlação de Pearson, sendo o coeficiente de correlação (R) aproximado a -0,354, conclui-se que existe uma correlação negativa fraca entre o número de palavras por texto e a frequência de erros ortográficos por texto. Sendo o p -value menor do que 0,05, pode-se afirmar que esta conclusão é estatisticamente significativa (Anexo V). Também Vale e Sousa (2017b) propuseram uma correlação entre o conhecimento ortográfico e a escrita, bem como Bressoux et al. (2023) estabeleceram uma correlação negativa fraca entre o número de palavras do texto e a frequência de erros ortográficos.

Os erros levantados foram categorizados de acordo com a proposta de Vale e Sousa (2022) (Anexo W). Desta análise, constatou-se que, na turma em questão, a maior percentagem do total de erros (nesta análise, contabilizaram-se 214 erros) diz respeito à categoria de erros de base ortográfica, em que a fonologia da palavra é preservada, com 36,8% do total de erros, sendo seguida pela categoria de erros de base fonológica, com 23,8% dos erros. Estes resultados não estão de acordo com Lousada (2013) e Simões e Martins (2018), que referem que os erros de base fonológica são os mais cometidos por alunos do 2.º ano, nos respetivos estudos. Porém, ambos destacam as substituições como muito frequentes, o que se verificou também com os alunos do 2.º A, já que, em ambas as categorias, os alunos incorreram mais em erros de substituição. Os dados apontam para um relativo domínio do princípio alfabético e para um caminho a fazer nas aprendizagens ortográficas que foram o foco da intervenção. Por seu turno, os erros menos cometidos pelos alunos são da categoria de erros na utilização de maiúscula/minúscula (4,2%), de base lexical (2,8%) e da categoria “outros” (0,5%).

4.3 Analisar os tipos de conhecimento mobilizado pelas crianças durante as verbalizações sobre ortografia

4.3.1 Ditados relativos às homófonas <u>/<o> em posição final de palavra

Como podemos verificar em Anexo X.1, as estratégias usadas pelos alunos ao longo da resolução dos desafios ortográficos variam. Na escrita de <tato>, o par B e X usa estratégias diferenciadas: X usa uma estratégia fonológica (“ouvimos [u]”) e B recorre a uma estratégia por aprendizagem estatística, fazendo analogia com palavras que conhece (“parecido com <pato>, logo é com <o>”). Já o par M e S recorre à primeira estratégia e não há dissonância que pudesse facilitar pensamento alternativo. C e Q escrevem acento gráfico, justificando com a abertura da vogal. B volta a recorrer à estratégia ortográfica, evocando a analogia com pato. A aluna L usa a mesma estratégia.

Na escrita de <tatu>, na discussão do par A e T, A refere que não sabe e não tenta usar qualquer estratégia e T usa o conhecimento da palavra, referindo que é <u> porque conhece a palavra. A escrita é confirmada por W que diz: “Sim, sim, no Brasil há, é o tatu-bolinha, é com <u>”. Assim, T e W acedem à forma ortográfica da palavra a partir da memória visual da mesma. Como se percebe, as crianças socorrem-se da imagem mental da palavra, de conhecimento fonológico e de conhecimento estatístico (Apel, 2011; Querido, 2015).

A discussão entre L e P revela pensamento fonológico. No contraste entre <tato> e <tatu>, referem “a força da sílaba” (L: “Na primeira diz-se <tato>”. P: “Não há muita diferença, mas é diferente”. L: “Sim, nesta o <tu> parece mais forte”). Ora, sobressai o conhecimento epilínguístico da categoria acento, usado de modo aproximativo na desambiguação da escrita. Na discussão, mais acima, também se observa conhecimento ortográfico que costuma ser comum (P: “Agora é o <tatu> verdadeiro”), o que mostra que há consciência da dupla grafia e que o nome da letra <o> não abrange todos os usos, sendo assim “falso”. Na discussão em grande grupo, este par reforça a sua ideia de comparação entre a prominência da sílaba final nas duas palavras (L: “<ta-to> aqui o <to> é fraco. <ta-tu> aqui o <tu> é mais forte, ouvimos mais o <u>”).

No ditado seguinte, em que se visavam as pseudopalavras <ledo>⁵ e <ledu>, durante a discussão entre o par constituído pelo W e a M, verificou-se que a M utiliza uma estratégia de proeminência da sílaba, associada à consciência prosódica. O W, para resolver o

⁵ <ledo> é uma palavra do português, mas que caiu em desuso, encontrando-se em autores de literatura (por exemplo, Camões).

desafio ortográfico, para além de recorrer ao conhecimento prosódico e à proeminência da sílaba, mobiliza a analogia com outra palavra (W: “Eu estou-lhe dizendo que é com <o> porque é fraco, mas você não quer escutar, é como <medo>”). Portanto, reconhece que “é com <o> porque é fraco” e associa a palavra a <medo>.

Para decifrar a escrita de <ledu>, a K e a Q não recorrem a conhecimento linguístico, mas a conhecimento de rotinas de sala de aula. Como a primeira palavra terminava em <o>, seria expectável, para ambas, que a próxima terminaria em <u> (Q: “É <ledu> porque antes foi <ledo> com <o>, por isso agora é com <u>”). Já o par formado pela L e a J recorrem a consciência prosódica, utilizando uma estratégia para identificar a sílaba tónica – “chama a palavra” L: “Chama a palavra”. (L: “Pois, o [du] é sílaba tónica, por isso é com <u>”).

Em momento de discussão coletiva, a J mobiliza metalinguagem para distinguir <ledo> de <ledu>, explanando que “a sílaba tónica é no <-du>, por isso é com <u>. No <ledo>, o <-do> é mais fraco, logo é sílaba átona, por isso escrevemos com <o>”. Assim, já substitui as expressões “sílabas fortes”/“sílabas fracas” por sílaba tónica/sílaba átona.

4.3.2 Ditados relativos às homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos

No primeiro ditado, o par formado pelo R e pelo E realizam uma regularização. De facto, o mais frequente diz respeito à vogal nasal grafada pela vogal oral e por <n>, sendo a vogal oral e <m> a exceção para a representação da vogal nasal. Assim, constata-se que os alunos reconhecem que a nasalização é grafada por <n> (R: “É <ponbo> porque ouvimos <on>, então pomos <n>”). Acresce ainda que os alunos tentam encontrar uma estratégia linguística que lhes permita justificar uma convenção ortográfica e usam uma regularização (Pollo et al., 2015; Vale & Sousa, 2022)

Na palavra <ponto>, a M e o W revelam algumas dúvidas na sílaba final e no respetivo grafema que representa o som [u], mas o W explica uma estratégia assente na proeminência da sílaba. Para além deste conhecimento, também revela reconhecer que a letra <o> pode grafar o som [u] (W: “Não, é com <o> porque o <o> tem som de <u>, esse daqui é que é o forte, <pon-to> (*acentua e prolonga a sílaba tónica*)”).

Por seu turno, a J revela conhecimento ortográfico, explicitando a regra contextual da utilização do <m> para grafar vogais nasais (J: “Esta é com <n> porque o <m> é antes do <p> e do ”). Durante a discussão coletiva, a J volta a explicitar a regra ortográfica: “Escrevemos com <m> antes do <p> e do e com <n> antes das outras letras”. Por sua vez, a professora estagiária introduz metalinguagem, utilizando o conceito de “consoantes” de modo a explicitar as “outras letras”.

No ditado cooperativo seguinte, foi possível verificar que também o C realizou uma regularização ao explicar a sua forma ortográfica para <tampa>: “[am], [am], faz [am], pomos <n> porque faz [am]”. Por sua vez, a sua colega O interveio, partilhando a regra contextual: “Não, C, antes do <p> pomos o <m>”.

Aquando da explicitação das formas ortográficas para o grande grupo, o R explicitou a regra ortográfica subjacente ao caso trabalhado, mas confunde “antes” e “depois”. Face a esta intervenção, os colegas auxiliaram o R na compreensão da regra já explicitada.

O R e a Q tentaram procurar alguma diferença de som que ajudasse a explicar a diferença na utilização dos grafemas em <tonta> (Q: “[ton], [ton], eu acho que devia ter alguma coisa de diferente”). Como não conseguiam concretizar a explicação, recorreram à rotina de sala de aula (P: “Eu acho que aqui é o <n>, não vai ser igual”), quer dizer, a professora já ditou nasal com <m>, agora será a alternativa.

A O volta a mobilizar conhecimento ortográfico, partilhando com C: “como temos ali outras letras sem ser o <p> e o , já é com <n>”.

A K e a N escreveram <tota>. Estas duas alunas que ainda se encontram a treinar o princípio alfabético, escrevendo e lendo sempre com apoio da professora titular. Assim, as alunas ainda revelam lacunas na representação do traço nasalidade.

A L e a T escreveram <tounta>, justificando “porque ouvimos [oun]”. Esta questão surgiu porque as alunas, ao prolongarem a sílaba <ton>, escutam [toun], daí grafarem também um <u>, porque construíram a ditongação da vogal.

Já sobre as pseudopalavras <vimbo> e <vinfo>, aquando da discussão entre pares, verifica-se que a Q e a K identificam a vogal nasal, mas não verbalizam a regra nem outra justificação que sustente a sua opção. Do mesmo modo, a Q volta a recorrer à rotina de sala de aula e de exclusão de hipóteses (Q: “[in], agora é que tem <n> porque se eu tapar o nariz não consigo dizer. (*tapa o nariz*) [i] e há bocado foi <m>”). Identifica o traço nasalidade e deduz pela sequência do ditado a escrita correta. Já na discussão coletiva, a O e a J, ao escreverem <vimbo>, verbalizam a regra (J: “Decidimos por o <m> porque já demos que o <m> está antes do <p> e do ”), tal como a L e o H. As interações estão analisadas no Anexo X.2.

4.3.3 Ditados relativos às homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra

No primeiro ditado, face ao primeiro item, <lambão>, constata-se que o D, em discussão com a W, recorre à analogia com outra palavra que conhece para resolver o desafio (D: “Eu acho que acaba em <-ão> porque é parecido com <cão>”).

Já o F, ao interagir com a I, mobiliza conhecimento prosódico ao apontar a proeminência da sílaba: “[lambão], [bão], [bão] (*acentua e prolonga a sílaba final*) ... é com <-ão> porque é mais forte. [ão] (*volta a acentuar e prolongar o som*)”. Esta justificação será utilizada pelo par na discussão coletiva (F: “Se fosse com <-ão> era [tombão] (*acentua a sílaba <bão>*). “O <-ão> é para a sílaba forte e o <-am> é para a sílaba fraca”).

Sobre <tombam>, no par formado pelo P e pela M, assiste-se a duas estratégias distintas. O P usa uma estratégia visual, recorrendo à imagem mental da palavra, (“É <trombão> porque é uma grande <tromba> e nós já vimos isto no texto”). Já a M recorre a uma estratégia fonológica (“Não, não é [trom], é [tom], não tem lá nenhum <r>, não ouviste bem” (...)) “Não, não é <-ão>, é com <-am>, porque senão é [tombão] (*acentua e prolonga a sílaba <bão>*) e é [tombam]” (*acentua a primeira sílaba tom*)).

No segundo ditado acerca deste caso ortográfico, ditaram-se os itens <pintaram>, <pintarão>, <tibão> e <neram>.

Sobre a distinção entre <pintaram> e <pintarão>, S e X negociam as formas ortográficas, concluindo que <-ão> seria utilizado nas sílabas “fortes” (S: “Este é com <-ão>, é mais forte: [pintarão] (*acentua e prolonga a sílaba final*). X: “[pintaram], [pintarão], [rão], sim, este é mais forte”). Na discussão coletiva, o par utiliza a mesma justificação assente na proeminência da sílaba, revelando conhecimento prosódico: “(...) nós dissemos [pintaram] e [pintarão] e nesta o [ão] é mais forte”.

O par formado pela L e o C mobilizam conhecimento morfossintático, quando a L argumenta que: “eu acho que é com <-am> porque é um verbo no passado e todos os verbos no passado acabam com <-am>. Os do futuro é que acabam com <-ão> e este é passado, porque já pintaram”. Porém, na discussão coletiva, a L engana-se e associa <pintaram> ao presente, sendo corrigida pela J. Esta aluna revela um conhecimento morfossintático, utilizando as formas verbais em contexto de frase para justificar as suas ideias (“Eu acho que está no passado porque é <pintaram> e não é <pintam>. No passado, eles já acabaram, já pintaram, no presente ainda pintam”).

Para a decifração da forma ortográfica das duas pseudopalavras, dois pares mobilizam a analogia com outra palavra.

Ao negociarem a escrita da pseudopalavra <tibão>, a O e o P concluem que “é parecida com <sabão>”, pelo que escrevem com <-ão>. Esta justificação é partilhada com o grande grupo. Também para o grande grupo, o S e a X acrescentam a justificação prosódica (X: “Nós pusemos com <-ão> porque o [ão] é mais forte”). Já a J e o H, para decidirem como escrever a pseudopalavra <neram>, percebem que “é como <deram>, só troca a primeira

letra”, escrevendo com <-am>. Note-se o recurso ao conhecimento prosódico, mas também a busca por padrões ortográficos (Pollo et al., 2009; Treiman et al., 2019; Vale & Sousa, 2022). As interações estão analisadas no Anexo X.3.

Em suma, as crianças mobilizam diversas fontes de conhecimento linguístico, recorrendo, por exemplo, à memória específica da palavra e à analogia com outras palavras que conhecem, o que está associado à aprendizagem estatística (Apel, 2011; Pollo et al., 2009, 2015; Querido, 2015; Treiman et al., 2019). Também recorrem a conhecimento fonológico, em que, por exemplo, selecionam o grafema atendendo ao fonema em questão (Pollo et al., 2015; Treiman et al., 2022). Dentro do conhecimento fonológico, percebe-se que os alunos utilizam ainda conhecimento prosódico, associado à proeminência da sílaba. Finalmente, os alunos mobilizam ainda conhecimento ortográfico (Querido, 2015; Vale & Sousa, 2017b) e de busca de padrões ortográficos.

4.4 Identificar índices de desenvolvimento de conhecimento na escrita de palavras

A variável em estudo, número de palavras corretas nas fichas de verificação (ver exemplos nos Anexos L), foi testada quanto à sua normalidade, por um teste de Shapiro-Wilk (Anexo Y). Portanto, sendo uma variável não-paramétrica, realizou-se o teste estatístico de Wilcoxon para comparação de médias, realizado no software R (Anexo Z). Foi possível perceber que houve, de facto, um aumento estatisticamente significativo nos acertos das palavras apresentadas do primeiro para o segundo momento e entre o primeiro e o terceiro momento. Porém, o mesmo não ocorreu entre o segundo e o terceiro momento indicados. Para analisar a utilização de metalinguagem, consideraram-se três momentos, traduzidos: (i) pelas intervenções no primeiro ditado cooperativo; (ii) pelos resultados da ficha de verificação das homófonas <u>/<o> em final de palavra; e (iii) pelos resultados da ficha de verificação das homófonas <u>/<o> em final de palavra.

Sendo uma variável nominal, não é pertinente a análise estatística com testes de significância (Fox, 2008; Kutner et al., 2005), pelo que se apresentam as percentagens de sucesso médio da turma na utilização de metalinguagem nos três momentos referidos (Anexo A.A). É possível aferir que, do primeiro momento para o terceiro, houve um aumento de aproximadamente 600%, já que a percentagem de sucesso média subiu de 4,35% para 30,43%. Do segundo para o terceiro momento, também houve um aumento no indicador definido, porém, esse aumento foi na ordem dos 40%. Podemos relacionar esta percentagem com a obtida nos questionários de avaliação final, em que 33% dos alunos

referiu já conseguir utilizar “vocabulário adequado” (conforme o gráfico C do Anexo X). Assim, temos resultados muito próximos obtidos a partir da autoavaliação das crianças e da observação direta realizada, o que contribui para a veracidade dos mesmos.

Finalmente, quanto ao sucesso dos alunos no ditado final (ver exemplos no Anexo N), após uma análise estatística geral e após o cálculo das percentagens de sucesso (Anexos A.B e A.C, respetivamente), a variável % de sucesso também foi testada para a normalidade com o teste de Shapiro-Wilk (Anexo A.D). Sendo uma variável paramétrica, as médias foram testadas com o teste de Wilcoxon (Anexo A.E), verificando-se haver apenas diferenças significativas entre a média de palavras corretas no ditado final das homófonas <ão>/<am> em final de palavra com a média de palavras corretas no ditado final das homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos.

Neste sentido, foi possível verificar que as crianças, quando sujeitas a práticas de ditados metalinguísticos, em que a reflexão sobre a língua e a discussão entre pares assumem um papel fundamental, conseguem apresentar índices de desenvolvimento de conhecimento na escrita de palavras (Cassany, 2004; Cravo, 2014; Dizerens & Nunes, 2019; Wilkinson & Nadeau, 2010).

Para terminar este capítulo, em que se apresentaram e discutiram os resultados do estudo realizado, é pertinente dar resposta às questões-problema.

Quanto à primeira questão - Que tipos de erros ortográficos os alunos do 2.º ano cometem mais frequentemente? – podemos concluir que os alunos cometem mais frequentemente erros de acentuação e erros complexos, seguidos por erros de substituição de base fonológica e de base ortográfica. Considerando apenas as categorias de erros ortográficos, os alunos cometem erros de base ortográfica com mais frequência, seguidos pelos de base fonológica e de acentuação.

Relativamente à segunda questão - Quais as conceções dos alunos do 2.º ano acerca do ditado? – foi possível perceber que antes da intervenção, os alunos associavam o ditado a experiências prévias de aprendizagem de rimas e lengalengas, ditado no qual as correções eram feitas entre pares, mas sem discussão de regras ortográficas. Finda a intervenção, passaram a associar o ditado à experiência que desenvolvemos em conjunto, destacando o ditado como fundamental para a aprendizagem de regras ortográficas, para o desenvolvimento da qualidade da escrita e para o desenvolvimento de competências de discussão entre pares.

Finalmente, quanto à última questão de investigação - Que tipo de conhecimento as crianças mobilizam em contexto de ditado cooperativo? – verificámos que os alunos do 2.º

A mobilizam conhecimento fonológico, do qual se destaca o prosódico, o conhecimento ortográfico, a memória visual e a busca por padrões ortográficos, como por exemplo, a analogia com outra palavra.

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo é dedicado à apresentação das principais notas conclusivas do estudo empírico, capítulo no qual ainda se enunciam os constrangimentos no desenvolvimento do estudo e ainda pistas para trabalhos de investigação futuros.

5.1 Apresentação das notas conclusivas

Quanto à aprendizagem concreta dos casos ortográficos trabalhados, os resultados mostram que os alunos tiveram mais sucesso ao nível das homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra. Isto pode ser explicado pelo facto de as crianças já terem trabalhado com sistematicidade o conhecimento prosódico

Relativamente ao conhecimento mobilizado, foi possível perceber que os alunos utilizam diferentes estratégias para resolver os desafios ortográficos, mobilizando desde conhecimento ortográfico, fonológico, designadamente prosódico, morfossintático, conhecimento da representação mental da palavra, a busca por padrões efetivada pela analogia com outras palavras.

Um resultado particularmente interessante incide sobre a utilização de metalinguagem pelos alunos. Apesar de se tratar de uma variável nominal e, portanto, não se ter realizado análise estatística, o facto de iniciarmos a intervenção com 4% dos alunos a mobilizar metalinguagem e terminarmos com 30% dos alunos a mobilizar metalinguagem foi bastante positivo e significativo em termos de aprendizagem. Observa-se também uma capacidade crescente de pensar sobre a escrita, revelando as crianças desenvolvimento de conhecimento epilinguístico.

Apesar de, inicialmente, ter sido planificada também uma intervenção mais explícita relativa ao desenvolvimento de competências de autocorreção de erros ortográficos, tal não foi concretizado devido a constrangimentos de tempo. Neste sentido, 42% dos alunos referiram conseguir realizar este processo regularmente. Ora, considero que, com a realização de um ensino e aprendizagem mais explícito neste domínio, aliado aos ditados metalinguísticos, poderia resultar numa percentagem superior e em resultados concretos mais promissores.

Ainda assim, atendendo à problemática – Qual o impacto do ditado cooperativo no desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 2.º ano de escolaridade? -, conclui-se que se trata de uma proposta promotora da aprendizagem da ortografia assente em princípios do socioconstrutivismo e de cooperação, que tem um valor significativo para os alunos e, portanto, será uma experiência promotora de aprendizagem da ortografia, desenvolvendo consciência linguística e de estratégias metacognitivas. De facto, associaram o ditado cooperativo a melhorias ao nível da discussão entre pares, da escrita

correta de palavras e da competência ortográfica associada à produção escrita e do saber como se faz.

5.2 Considerações finais – constrangimentos do estudo e pistas para investigações futuras

Quanto aos constrangimentos no desenvolvimento do estudo, aponto, em primeiro lugar, a adequação do estudo, inicialmente planejado, ao contexto. Neste sentido, tive de fazer várias adequações e adaptações no sentido de apresentar propostas que fossem ao encontro da turma em que implementei o estudo e das opções da OC.

Também o tempo reduzido para a concretização de um trabalho desta natureza foi uma limitação, já que, como referem Vale e Sousa (2022), a construção de aprendizagens ao nível da ortografia é um processo moroso. Se a intervenção se tivesse prolongado no tempo, poderíamos ter mais impactos significativos no desenvolvimento das competências em estudo e, portanto, ter resultados mais significativos, em particular na aprendizagem de estratégias de construção de conhecimento.

Ainda sobre o tempo, os ditados não foram implementados com um intervalo de tempo definido, ou seja, foram implementados consoante as disponibilidades na agenda semanal, pré-estabelecida pela OC. Assim, poder-se-ia ter introduzido a variável controlada relativa ao intervalo entre ditados metalinguísticos.

Há a referir ainda que a amostra foi por conveniência, sendo não probabilística e de reduzida dimensão. Este facto, aliado ao facto de a investigação se tratar de um estudo de caso, levam-me a fazer a ressalva de que as conclusões que aqui apresento não poderão ser generalizadas, mas poderão ser tidas como um contributo para a investigação futura neste âmbito.

Finalmente, o facto de se tratar de uma primeira investigação em Educação também trouxe alguns constrangimentos decorrentes da inexperiência.

Assim, quanto a pistas para investigações futuras, seria interessante repetir o estudo, com algumas adequações, por exemplo, manter os pares ao longo dos vários ditados metalinguísticos no sentido de aferir índices de desenvolvimento nas interações, gravar mais pares em interação, realizar mais momentos de treino e mais ditados para cada caso ortográfico, verificar o impacto dos ditados ao nível da ortografia em produção escrita, comparar o impacto dos ditados na ortografia de produções escritas e em exercícios de ditado, entre outras sugestões. Também poderia ser pertinente verificar o seu impacto com alunos de diferentes anos de escolaridade, analisando-se a apropriação de estratégias de resolução de problemas ortográficos.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | "

Uma característica fundamental de qualquer professor incide sobre a capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática (Arends, 2008) . Como tal, surge esta reflexão sobre a PES II enquanto balanço holístico da experiência.

Quanto à PES II em 2.º CEB, o contexto foi extremamente difícil e exigente a nível emocional. Em primeiro lugar, tratou-se de uma primeira experiência neste ciclo de ensino enquanto professora estagiária. Em segundo lugar, os constrangimentos decorrentes de uma cooperação menos conseguida e de uma falta de apoio no que se referia às planificações das aulas, levava a sentir a pressão que se gerava em torno da própria avaliação num contexto em que as situações de indisciplina e violência em sala de aula eram frequentes. De facto, foram 11 semanas em que aprendi muito sobre mim e em que desenvolvi a minha inteligência emocional, podendo afirmar, sem vergonhas, que caí, mas que me levantei e concluí o percurso de cabeça erguida.

O que aprendi com estas crianças? Tanto com os alunos do 5.º A como com os do 5.º B, percebi a importância de tentarmos adequar as nossas propostas às características da turma. Enquanto os alunos do 5.º B respondiam de forma muito mais positiva a propostas de cariz mais exploratório e que envolvessem discussão, os alunos do 5.º A necessitavam de propostas mais centradas e mais diretivas.

Também com estes alunos aprendi a adequar a minha postura às diversas situações. Vinda de um estágio em 1.º CEB, numa sala de orientação MEM, estava habituada a refletir com os alunos sobre comportamentos, a poder também partilhar, estava habituada aos circuitos de comunicação que caracterizam o modelo, ao Conselho de Cooperação Educativa, entre outros aspetos. Não obstante, estas estratégias de auto e heterorregulação, extremamente úteis e pertinentes num contexto de 1.º CEB, não estavam a ter os resultados esperados neste contexto em particular, já que a falta de tempo com os alunos, decorrente da pluridocência, também era um fator a ter em conta. Assim, com estes alunos, tive de assumir uma postura mais assertiva, mais firme e mais segura, sem descurar a afetividade. No final do estágio, os abraços dos alunos e as suas mensagens como “vais ser uma excelente professora” desarmam-nos e fazem com que tudo valha a pena. Então conseguimos perceber que, apesar das pedras no caminho, conseguimos construir um castelo, tal como Fernando Pessoa afirmava.

Sobre a PES II em 1.º CEB, em que implementei o meu estudo empírico, voltei a uma sala em que a prática era fidelizada ao MEM. Apesar de ter sido uma prática realizada individualmente e de não ter assumido integralmente a turma, considero que foi um tempo verdadeiramente enriquecedor e profícuo para mim como pessoa e profissional.

Nesta prática, pude sentir o papel que o professor pode ter na vida das crianças que lhe estão confiadas, o qual se estende para além da facilitação de aprendizagens curriculares. Recordo-me do C, aluno com muitos problemas a nível inter-relacional: ao trabalhar com ele, consegui que comesse a sopa, que se autorregulasse e não agredisse os colegas, obtendo dois presentes seus: “gosto de ti, Rita, obrigado por me ajudares”, seguido por um grande abraço. Ora, também são estes momentos que nos dão o reconhecimento que merecemos ao fim do dia.

Com estas crianças, também consegui aprender a compreender e gerir os seus tempos e ritmos próprios. Na teoria, sabemos que as crianças são indivíduos diferentes, com ritmos próprios, com tempos distintos, quer para a construção de aprendizagens curriculares, quer sociais (Silver et al., 2010). Porém, na prática, perceber que se trata de uma situação que envolve este aspeto, ainda sem experiência, é desafiante. Exemplifico esta consideração com um exemplo relacionado com o W e a sua renitência em trabalhar em parceria cooperativa. Confrontada com a sua recusa em trabalhar com a O, pensei que fosse uma atitude de “birra”, de desafio perante a indicação do adulto. Porém, ao refletir sobre esta situação após a aula em causa, percebi que julguei incorretamente a sua atitude. De facto, é um menino com grandes dificuldades em cooperar, proveniente de um contexto familiar pouco favorável, mas que também apresenta uma grande necessidade de afeto e atenção. Com o trabalho que fui fazendo com o aluno, passei de uma criança que não queria trabalhar com ninguém, para alguém que se disponibilizava a trabalhar com uma colega para a ajudar nas subtrações, para um aluno que trabalhou num trio numa aula de Artes Visuais e destacou que aprendeu a trabalhar em grupo nessa aula, um aluno que se disponibilizou a ajudar outro colega com grandes dificuldades na leitura, assumindo que “não tenho muita paciência, mas vou tentar ajudar”... Como tal, é uma criança em que a cooperação vai surgindo, no tempo dele.

A experiência enquanto professora-investigadora vivenciada ao longo do desenvolvimento do estudo foi, deveras, crucial para adquirir e colocar em prática competências profissionais na área da educação. Apesar de já ter desenvolvido estudos na área da Engenharia Agronómica, foi o meu primeiro estudo empírico na área da Educação, o que implicou desafios e aprendizagens. Assim pretendo, efetivamente, como professora, manter esta postura de investigadora, que questiona, observa, interpreta, atua, avalia, reflete (Coutinho et al., 2009; Mestre, 2010)... Ao longo da prática profissional, quero continuar a investigar na ação e para a ação, quero continuar a ser uma professora refletiva, ativa e interventiva para o ensino e aprendizagem dos meus alunos, em vez de me resignar a uma prática

semiadormecida, em vez de me resignar a baixar os braços e a fazer do meu trabalho uma rotina e uma obrigação. Para isso, pretendo dar continuidade à minha formação.

Por fim, aponto alguns dos aspetos que considero que ainda tenho a melhorar durante o futuro exercício da profissão. Algo apontado pelos professores supervisores dizia respeito à minha movimentação na sala, que seria em demasia. De facto, sou uma pessoa enérgica, que não gosta de estar parada, porém, ao manter-me em movimento em sala enquanto estou a falar pode gerar alguma desatenção nos alunos.

Apesar de fazer uma planificação rigorosa, a gestão do tempo é algo em que ainda tenho dificuldades, que acredito serem superadas na prática profissional com o conhecimento profundo do grupo e de cada criança que o forma (Arends, 2008; Haigh, 2010). Assim, ao conhecer os ritmos de trabalho e estilos de aprendizagem das crianças, conseguirei desenvolver mais competências neste domínio (Silver et al., 2010).

Por fim, tendo em conta a turmas e as crianças enquanto indivíduos, e apesar de sentir que consegui gerir a maioria das situações decorrentes de comportamentos desviantes, considero que necessito de mais experiência neste âmbito. Tomo como exemplo o H do 2.º A, uma criança que é violenta nos vários contextos e com os vários membros da comunidade educativa, desafiando e desrespeitando o adulto com quem está. Por outro lado, aparenta ter uma elevada carência afetiva, já que em Conselho de Turma que gostaria que os colegas brincassem e trabalhassem consigo ou que apesar de os outros não gostarem dele, ele gosta dos colegas. Estas partilhas do H assumem-se como pedidos de ajuda. Como ajudar estas crianças que desafiam constantemente o adulto, gerindo comportamentos de violência e indisciplina, mas mantendo a vertente afetiva na relação pedagógica? As estratégias a privilegiar passam por estratégias cooperativas de resolução de problemas, assentes na empatia, na audição reflexiva, tranquilização, na definição do problema e no convite à sua resolução. Além disso, o aluno deve sentir a sala de aula como um ambiente seguro e confiar no professor (Rammler, 2006). Ora, no meu último dia de intervenção, a OC ao aluno algo que me marcou muito e que irei guardar comigo: “Não vou desistir de ti!”. Esta frase resume a atitude de um professor face a todas as crianças que lhe são confiadas. Logo, não basta a um professor dominar conteúdos científicos, não basta saber realizar planificações rigorosas, não basta mobilizar recursos e materiais apelativos para uma aula... um professor, para além de professor, é terapeuta, é psicólogo, é amigo, é quem acolhe a criança no seu abraço, é quem negocia limites, é quem lhe dá a mão e a ampara, é quem a leva ao colo quando já não consegue caminhar. Um professor é, portanto, bem mais do que um facilitador de aprendizagens curriculares e sociais.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Agrupamento de Escolas da Doca. (2018). *Projeto Educativo—2018/2021*.
- Agrupamento de Escolas da Doca. (2021). *Plano Anual de Atividades*.
- Almeida, M. (2013). *Direitos de participação das crianças: Estudo de caso num jardim de infância em contexto do Movimento da Escola Moderna* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3619/1/Direitos%20de%20participa%c3%a7%c3%a3o%20das%20crian%c3%a7as.pdf>
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge? *Language, speech and hearing services in school*, 42, 592–603.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Dordrecht.
- Azevedo, F. (2009). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. Em F. Azevedo & M. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 225–240). LIDEL - edições técnicas.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Baptista, I. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica. Carta Ética*.
<https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Edições Asa.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*.
Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de
Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, I. (2013). *Ensino e aprendizagem da escrita—EOPAVO(S)!*—
Contributos da utilização de um código de apoio à revisão para o
desenvolvimento de competências* [Tese de doutoramento, Faculdade
de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa].
Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14062/1/Tese%20DCE%
20Isabel%20Barbosa%20jan13.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14062/1/Tese%20DCE%20Isabel%20Barbosa%20jan13.pdf)
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bergstrom, M., & Reis, N. (2007). *Prontuário ortográfico (49.^a)*. Casa das
Letras.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A
experiência matemática no ensino básico. Programa de formação
contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino
básico*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação—Uma
introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bressoux, P., Slusarczyk, B., Ferrand, L., & Fayol, M. (2023). Is spelling
related to written composition? A longitudinal study in French. *Reading
and Writing*, 1–39.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

- Campino, D., & Dias, A. (2019). Integração curricular no 1.º CEB - da prática à formação. *Atas do IV encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação Lisboa*. IV Encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11857/1/Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20no%201.%C2%BACEBlivro_atas_4eme.pdf
- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios*. 115, 11–17.
- Cardoso, A., & Rijo, C. (2020). *Normas para a elaboração de trabalhos académicos na ESELx*. ESELx-IPL.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (4.ª ed.). Editorial Presença.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarefa comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, 229–250.
- Castelo, A., & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 84–107.
- CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2018). Código de Conduta Ética na Investigação. *Sobre o CIED*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Clayton, S., Elliot, S., & Feinstein, S. (2006). Comunicação. Em *A aprendizagem e o cérebro* (pp. 124–129). Instituto Piaget.

Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. Em M. Fuertes, C. Nunes, J. Rosa, A. Almeida, & S. Esteves (Eds.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp. 101–123). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13058/1/Modelos%20pedag%C3%B3gicos%20dos%20educadores%20na%20intera%C3%A7%C3%A3o%20e%20na%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20com%20as%20crian%C3%A7as%20durante%20tarefa%20cooperativae-book_int_pre_21.pdf

Conselho Europeu. (2016). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing.

Costa, B. (2012). *A escola e a indisciplina: Partindo de um caso rotulado* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE)]. Repositório Institucional do ISCTE.
<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/4748/1/A%20Escola%20e%20a%20Indisciplina%20-%20partindo%20de%20um%20caso%20rotulado.pdf>

Costa, C., & Sousa, O. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. Em O. Sousa & A. Cardoso, *Desenvolver competências em Língua: Percursos didáticos* (pp. 73–94). Edições Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Costa-Pereira, T., Sousa, O., & Matos, D. (2018). A escrita como função epistémica em projeto do 1.º ciclo do Ensino Básico de Lisboa:

- Escrever enquanto processo de organização e construção de conhecimento. Em L. Silva, D. Cardoso, & A. Silva (Orgs.), *Nos domínios da escrita: Estudo de abordagem processual* (pp. 119–144). Editora do CCTA.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455–479.
- Cravo, F. (2014). *Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5269>
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: O aluno de consumidor crítico a produtor de informação online* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10678/1/tese.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*. 1.ª série - N.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: Ciências Naturais—5.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_ciencias_naturais.pdf

- Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: Português—4º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Direção Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais: Matemática—5º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/aemat_5a_2021-12-29.pdf
- Dizerens, C., & Nunes, K. (2019). *La phrase dictée du jour, la dictée zéro faute et la dictée coopérative ; des dispositifs innovants prenant en compte la diversité des élèves* [Relatório de estágio, Universidade de Montreal].
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj8k5LKIL37AhXdQaQEHbQ4Ar8QFn_oECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.patrinum.ch%2Frecord%2F267319%2Ffiles%2Fmd_bp_p23738_p35429_2019.pdf&usg=AOvVaw2xUZrzGSshYkLhzpaSSKjn
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação* (2.^a ed.). Editorial Presença.
- Estrela, A., & Sousa, O. (2011). Competência textual à entrada do ensino superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19(1), 247–267.
- Feinstein, S. (2006). *A aprendizagem e o cérebro*. Instituto Piaget.

- Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa*. Projeto Maia. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_sumativa.pdf
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(15), 563–572.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas.
- Filho, A., & Mendonça, S. (2014). A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. *EccoS*, 3, 187–203.
- Flavell, J. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Fowler, S. (2007). *Supporting teachers, tackling indiscipline*. The Educational Institute of Scotland.
- Fox, J. (2008). *Applied regression analysis and generalized linear models* (2.^a ed). SAGE.
- Freixo, M. J. (2018). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (5.^a ed.). Edições Piaget.
- Gagné, R., Wager, W., Golas, K., & Keller, J. (1992). *Principles of instructional design* (5.^a). HBJ College & School Division.
- Gentry, R. (1982). Developmental spelling: Assessment. *Diagnostique*, 8(1), 52–61.
- Goldman, S., & Pellegrino, J. (2015). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41.

- Goodsell, A., Mayer, M., Leigh, B., & MacGregor, J. (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. NCTLA. <https://www.eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>
- Guimarães, P. (2013). *Aprendizagem colaborativa e cooperativa com as TIC: uma análise no contexto da prática de ensino supervisionada* [Relatório final da prática de ensino supervisionada, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17895/1/PauloGuimaraes-Relatorio.pdf>
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar* (1.^a ed.). Academia do Livro.
- Horta, I., & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22(1), 213–223.
- Kim, B. (2010). Social construtivism. Em M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 55–61). Global Text.
- Kutner, M., Nachtsheim, C., Neter, J., & Li, W. (2005). *Applied linear statistical models* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. (2012). *Diário da República*. 1.^a série - N.º 172. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/51-2012-174840>
- Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. (2019). *Diário da República*. 1.^a série - N.º 151.
- Lemos, E. (2011). A Aprendizagem significativa: Estratégias facilitadoras e avaliação. *Meaningful Learning Review*, 1(1), 25–35.

- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–3019.
- Lockiewicz, M., Sousa, O., Fuertes, M., Piechowska, M., & Costa-Pereira, T. ((in press)). *Comparative analysis of the approach to first language oracy of Polish and Portuguese early education teachers*.
- Lopes, J. (2013). A indisciplina na sala de aula. Em *A indisciplina na escola* (pp. 41–67). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. LIDEL - edições técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. LIDEL - edições técnicas.
- Lousada, M. (2013). *Erros ortográficos em provas de ditado: Um estudo com crianças com dificuldades de escrita* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11999/1/Erros%20ortograficos%20em%20provas%20de%20ditado.pdf>
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática do Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39, 12–40.
- Machado, E. (2021a). *Feedback*. Projeto Maia.
https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_feedback.pdf
- Machado, E. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Projeto MAIA.

- Maggio, S., Izaute, M., & Chenu, F. (2018). Spelling while writing texts. *L'Année psychologique*, 118(1), 3–28.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mercer, N. (1996). Que quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111.
- Mestre, L. (2010). *A Investigação-Acção e a Mudança no Movimento da Escola Moderna* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2911/1/ulfp037528_tm.pdf
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática. Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Miguel, J. (2012). *A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de Matemática* [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8346/1/ulfpie043306_tm.pdf
- Monteiro, J. (2017). *Relação pedagógica e boa docência: Representações e práticas* [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de

Educação de Paula Frassinetti.
repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2474/1/JoanaMonteiro_R
elatoriodeinvestigação_Final.pdf

Morales-Ardaya, F. (2008). La competencia ortográfica. Em *Manual del lenguaje* (pp. 6–7). Talleres Gráficos Universitarios.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* [Relatório de investigação, Universidade do Quebec em Montreal]. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte/>

Naschold, A., Balen, S., Campos, A., & Santos. (2015). Contando histórias com realidade aumentada: Estratégia para promover a fluência da leitura infantil. *Letras de Hoje*, 59(1), 138–146.

Naschold, A., Júnior, A., Pinho, A., & Alchieri, J. (2017). A alfabetização nas letras e a desnaturalização do efeito Mateus. Em A. Naschold, A. Pereira, R. Guaresi, & V. Pereira (Orgs.), *Aprendizado da leitura e da escrita: A Ciência em interfaces* (pp. 331–346). Edufrn.

Naschold, A., Pereira, A., Santos de Pinho, A., & Alchieri, J. (2019). As neurociências da leitura e a educação infantil. *Palavras - revista em linha*, 2, 1–16.

Nelson, J. (2001). *The art of focus conversation for schools*. New Society Publishers.

- Niza, S. (1998). Para uma aprendizagem funcional da linguagem escrita. Em S. Niza, C. Rosa, I. Niza, J. Soares, M. Martins, & M. Neves, *Criar o gosto pela escrita* (pp. 11–19). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2012a). A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2012b). A organização social do trabalho da aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2012c). Freinet e Vygostky. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2012d). O Diário de Turma e o Conselho. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2012e). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. Em A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2012f). Uma democracia participada na escola: A gestão cooperada do currículo. Em F. Marcelino, A. Nóvoa, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Tinta da China.
- Nobre, A. (2017). Principios teórico-metodológicos de design-based research en la investigación educativa basada en recursos educativos abiertos. *Revista San Gregorio*, 16, 128–141. Repositório Aberto da Universidade Aberta.

- Olson, D. (1996). *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge University Press.
- Paschoal, L., Bento, T., Velasco, T., Schocair, C., Castaneda, R., Oliveira, T., & Ogasawara, E. (2014). JOE: Jogo ortográfico educacional. *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 652–656. https://www.researchgate.net/publication/275272462_JOE_Jogo_Orto grafico_Educacional/link/5537021e0cf268fd00188d6a/download
- Pereira, L., & Azevedo, M. E. (2005). *Como abordar...A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Pollo, T., Kessler, B., & Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 410–426.
- Pollo, T., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 449–459.
- Ponte, J., Quaresma, M., & Pereira, J. (2020). Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula? *Educação e Matemática*, 156, 7–11.
- Querido, J. (2015). *Desenvolvimento do conhecimento ortográfico lexical e sublexical no português europeu: Relações com a leitura e a escrita* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22852/1/ulsd072419_td_Jose_Querido.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Gradiva.
- Rafael, M. (2015). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino. Em G. Miranda & S. Bahia (Orgs.), 82

Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino (3.^a, pp. 166–182). Relógio D'Água Editores.

Ramírez, S., Garcia, R., & Ramírez, M. (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19(2), 387–401.

Rammler, L. (2006). Emocional e comportamentalmente problemáticos. Em S. Feinstein, *A aprendizagem e o cérebro* (pp. 216–221).

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417–447.

Recomendação n.º 2/2021, de 14 de julho. (2021). *Diário da República*. 2.^a série - N.º 135. <https://dre.pt/dre/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>

Rodrigues, J. (2021). *Um olhar triangulado sobre os erros ortográficos no 1.º e 2.º CEB: a importância de analisar os erros para planear uma intervenção mais eficaz* [Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3005/1/Joana%20Rodrigues%20-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>

Rodrigues, S., & Silvano, P. (2008). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. Em A. (Org.) Brito, *Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (pp. 275–286). Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras; Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>

- Rosa, J. (2023). *Projeto Curricular de Turma—2.º A*.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2015). Leituras construtivistas da aprendizagem. Em G. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (3.ª, pp. 141–165). Relógio D'Água Editores.
- Sálvia, M. O. (2021). *Enseignement de la dictée au cycle 2. Quelles traces de dictées innovantes ?* [Dissertação de mestrado, Haute École Pédagogique].
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj6OaTmuH_AhWii_0HHQAQAn8QFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fsonar.ch%2Fdocuments%2F320753%2Ffiles%2FP_2021_MEM_SalviaMarie-Oc%25C3%25A9ane.pdf&usg=AOvVaw2DKSILfUzcEnytHzLwe2md&opi=89978449
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30–41.
- Santana, I. (2006). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5, 15–24.
- Sarmiento, M., Abrunhosa, A., & Soares, N. (2005). Participação infantil na organização escolar. *Fórum de Administração Educacional*, 5, 72–86.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35, 5–51.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem. Para que todos possam aprender*. Porto Editora.

- Simões, E., & Martins, M. (2018). Reading acquisition in beginner readers: Typical errors in European Portuguese. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–17.
- Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, Á., Almeida, J., Pinheiro, A., & Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade-level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research Methods*, 46(1), 240–253.
- Sousa, O. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Revista Científica Exedra*, 9, 116–127.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Sousa, O., Costa, J., & Nadeau, M. (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & Educación*, 27(4), 868–878.
- Sousa, O., & Gonçalves, C. (2019). Ler e escrever em diferentes áreas do currículo. Em V. Pontes & M. Assis (Orgs.), *Possibilidades interdisciplinares na Educação Básica* (pp. 13–24). Editora CRV.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Surma, T., Camp, G., de Groot, R., & Kirschner, P. (2022). Novice teachers' knowledge of effective study strategies. *Frontiers in Education*, 7(996039), 1–16.
- Teberosky, A. (2020). *Palavras às professoras que ensinam a ler e a escrever*. Fundação Santillana.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., & Sousa, O. (2020). Orality, reading and writing in early literacy. Em R. Alves, T. Limpo, & R. Joshi (Eds.), *Reading-Writing Connections* (pp. 85–105). Springer.

- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552.
- Tomaz, M. (2014). *Pensar o pensar. Práticas metacognitivas numa sala do 1º Ciclo* [Relatório final de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13643/1/TOMAZ%20Maria%202014.pdf>
- Treiman, R., Cardoso-Martins, C., Pollo, T., & Kessler, B. (2019). Statistical learning and spelling: Evidence from Brazilian prephonological speller. *Cognition*, 182, 1–7.
- Treiman, R., Kessler, B., & Pollo, T. (2022). Prephonological spelling and its connections with later word reading and spelling performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 218, 1–14.
- Tzuriel, D. (2013). Mediated learning experience and cognitive modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 59–80.
- Vale, A. P., & Sousa, J. (2017a). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61–83.
- Vale, A. P., & Sousa, O. (2017b). Conhecimento ortográfico e escrita. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 3–8.
- Vale, A. P., & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. Em R. Almeida Sargiani (Ed.), *Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: Um guia teórico-prático baseado em evidências científicas* (pp. 52–69). ArtMed/Penso.

- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta].
<https://core.ac.uk/download/pdf/303041227.pdf>
- Vygotsky, L. (1984). *Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effects de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire* [Tese de doutoramento, Universidade de Montreal].
<https://archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf>
- Wilkinson, K., & Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute: Une dictée pour apprendre. *Québec français*, 156, 71–73.

ANEXOS

| | " | | " | |

Anexo A. Exemplo de uma agenda semanal

<h1 style="text-align: center;">AGENDA SEMANAL - 2.º ANO</h1> <p style="text-align: center;">MESTRANDA: RITA BRITO SEMANA: 02/05/2023 - 06/05/2023</p> <p style="text-align: center;">TURMA: 2.º ANO D</p> <p style="text-align: center;">ANO LETIVO: 2022/2023</p>					
HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9:00 - 9:40	SER CIDADÃO	RESPONSABILIDADES / PLANO DO DIA / AP			
9:40 - 10:30	AP	FRAÇÕES COM MAÇÃS (RITA)	TEA	MUS	DITADO COOPERATIVO (RITA)
10:30 - 11:00	INTERVALO				
11:00 - 11:45	COL	EF	TP	COL	ARTE COM MONDRIAN (RITA)
11:45 - 12:30		COL			TP
12:30 - 14:00	ALMOÇO				
14:00 - 15:30	TEA	TEA	TIC/INF	TEA	CT

LEGENDA: COL - MOMENTO COLETIVO; CT - CONSELHO DE TURMA; EF - EDUCAÇÃO FÍSICA; MUS - MÚSICA; TP - TRABALHO POR PROJETOS; AP - APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES; TEA - TRABALHO DE ESTUDO AUTÓNOMO

Anexo B. Questão-problema, objetivo geral e específicos de intervenção em 1.º CEB

Tabela B1

Questão-problema e objetivos de intervenção em 1.º CEB

Questão-problema	Objetivo geral	Objetivos específicos
a. Como promover o desenvolvimento da competência ortográfica?	1. <i>Desenvolver a competência ortográfica.</i>	1.1 Explorar textos de literatura para a infância. 1.2 Escrever textos de várias tipologias, tendo como indutores textos de literatura para a infância. 1.3 Identificar a tipologia de erros ortográficos encontrados nas próprias produções escritas. 1.4 Autocorrigir os erros ortográficos das suas produções escritas. 1.5 Realizar ditados de palavras a pares, realizando a revisão ortográfica de forma cooperativa e explicitando as regras ortográficas em causa. 1.6 Realizar ditados cooperativos, explicitando, para o grande grupo, as regras ortográficas relativas às palavras em discussão.

Anexo C. Exemplo de uma das tarefas encadeadas relativas à abordagem à divisão – planificação, recurso, produções dos alunos e autoavaliação

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – ABORDAGEM À DIVISÃO (3)					
15/05/2023 – 11H00:11H50					
OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer factos básicos da divisão; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.					
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
MATEMÁTICA NÚMEROS E OPERAÇÕES Divisão Multiplicação Partilhar Distribuir Agrupar	MATEMÁTICA NÚMEROS E OPERAÇÕES Números racionais não negativos 1. Mobilizar os factos básicos da divisão para obter os quocientes. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	A professora estagiária relembra o que foi feito acerca da divisão. Primeiramente, os alunos devem representar ativamente as seguintes orientações: - 1 unidade com 4 cubos: dividir ao meio (<i>voltar a associar a divisão ao meio à fração $\frac{1}{2}$</i>); - 1 unidade com 4 cubos: a quarta parte dessa unidade (<i>relembrar que a quarta parte é dividir por 4</i>). - 1 unidade com 6 cubos: a terça parte dessa unidade (<i>relembrar que a terça parte é uma das três partes em que a unidade foi dividida – associar à fração</i>). <i>Mobilizar, oralmente, a relação entre a divisão e a multiplicação.</i> Seguidamente, continuam a realização das tarefas projetadas na apresentação em PowerPoint – recurso 1, devendo fazer os registos de forma livre no caderno. Discussão coletiva	- Caderno de Matemática - Cubos encaixáveis - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha) - Computador e quadro interativo - Apresentação em PowerPoint – Divisão (recurso 1)	MATEMÁTICA NÚMEROS E OPERAÇÕES Números racionais não negativos 1.1 Divide números naturais, mobilizando a representação ativa. 1.2 Realiza registos conducentes ao raciocínio mobilizado. 1.3 Relaciona a divisão com a multiplicação. TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Registos dos alunos

		<ul style="list-style-type: none">- Apelar à apresentação de diferentes registos e de diferentes estratégias de divisão (caso seja pertinente, face às estratégias que os alunos apresentarem, explicitar os sentidos da divisão – agrupar e distribuir).- Mobilizar a relação entre divisão e multiplicação.			
--	--	--	--	--	--

Recurso 1 – Apresentação em *PowerPoint*: Divisão

Distribuem as peras pelos 3 pratos, em partes iguais, e completem:



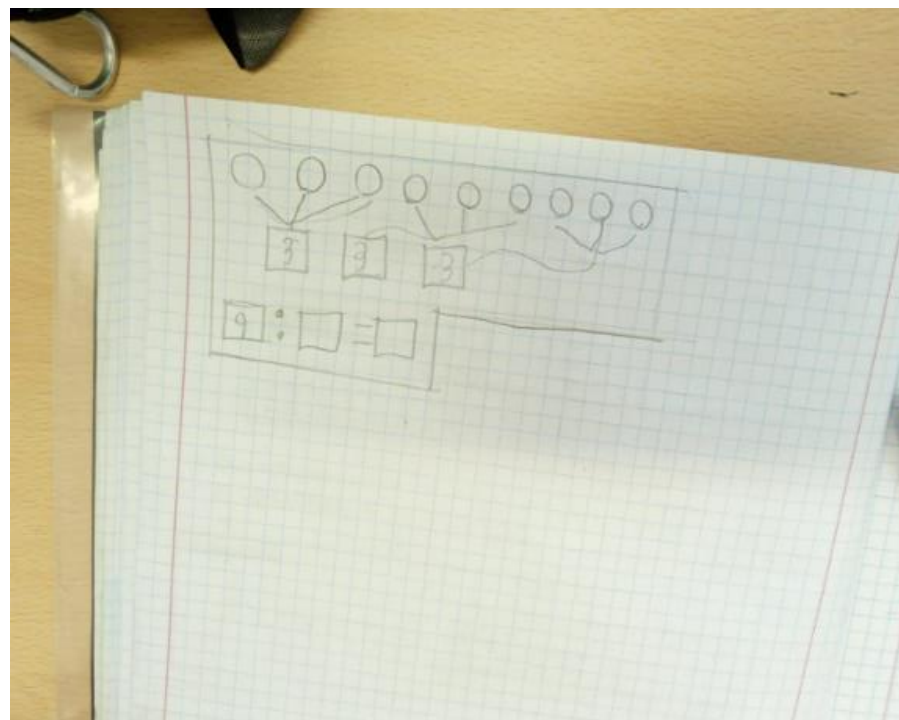
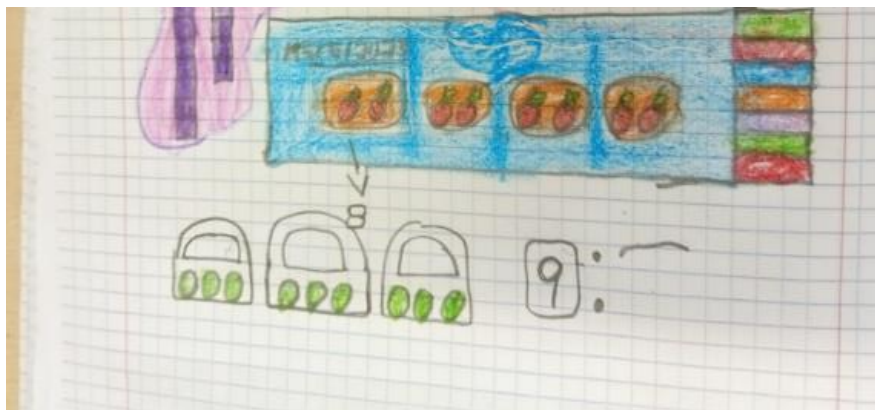
$$\boxed{9} : \boxed{} = \boxed{}$$

Distribuíam igualmente os morangos pelos 4 pratos e completem:



$$\square : \square = \square$$

Produções dos alunos



Autoavaliação dos alunos

Completa:
Sobre as aulas das frações e divisão

As minhas aprendizagens: aprendi a dividir números

As minhas dúvidas/dificuldades: interpretar a fração

Anexo D. Exemplo de uma das tarefas encadeadas relativas à abordagem aos sólidos geométricos – planificação, recurso, momentos de aula, produção dos alunos e autoavaliação

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – À DESCOBERTA DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS! 23/05/2023 – 11H45:12H30					
OBJETIVOS GERAIS: Conhecer sólidos geométricos; Desenvolver capacidades de visualização espacial; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.					
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA Figuras geométricas Poliedros Não poliedros Polígonos Linha reta Linha curva Superfície reta Superfície curva Vértice Face Aresta	MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA 1. Reconhecer sólidos geométricos. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Introdução da aula (10 min): A professora retoma a aula anterior, referindo-se ao vídeo explorado e à tarefa que havia lançado. Formam-se grupos de 3 elementos para o trabalho. A cada grupo, é entregue um guião de registo das descobertas que forem fazendo. Cada grupo deve ter um lápis de carvão, um afia e uma borracha. O objetivo é que, no exterior (recreio ou parque), os grupos identifiquem os objetos do quotidiano que têm as formas dos sólidos geométricos indicados. Exploração no exterior (60 min): Durante a exploração, a professora vai apoiando os grupos de trabalho. Já na sala, faz-se o plenário com as partilhas dos grupos.	- Guião de registo . Recurso 1 impresso (1 por grupo) - Material de escrita (lápis de carvão, borracha e afia).	MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA 1.1 Identifica os objetos do quotidiano que apresentam as formas dos sólidos geométricos indicados. TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Registos dos alunos

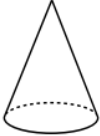
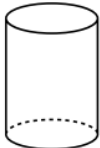
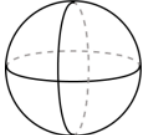
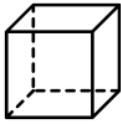
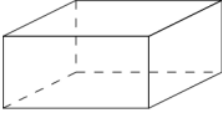
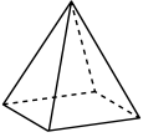
		Balço final (10 min): - Partilha do feedback sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade?...</i>).			
--	--	--	--	--	--

Recurso 1 – Guião de registo

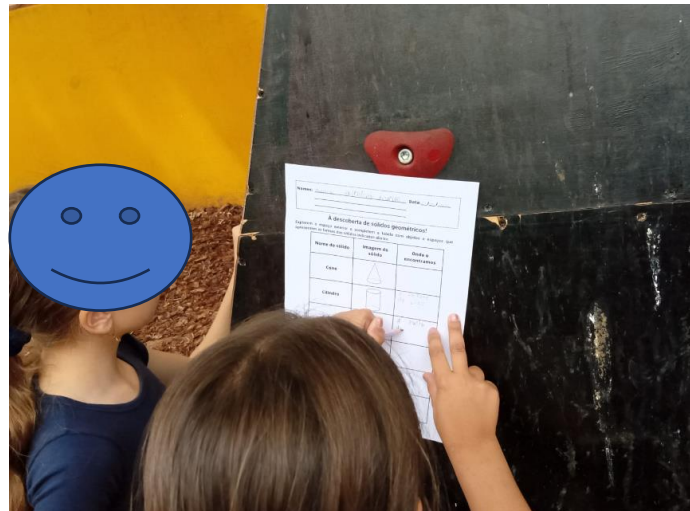
Nomes: _____ Data: __/__/__

À descoberta de sólidos geométricos!

Explore o espaço exterior e completem a tabela com objetos e espaços que apresentem as formas dos sólidos indicados abaixo.

Nome do sólido	Imagem do sólido	Onde o encontramos
Cone		
Cilindro		
Esfera		
Cubo		
Paralelepípedo		
Pirâmide		





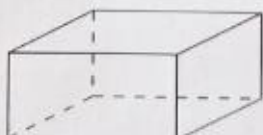
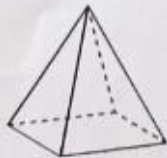
Momentos de aula



Produção dos alunos

À descoberta de sólidos geométricos!

Explore o espaço exterior e completem a tabela com objetos e espaços que apresentem as formas dos sólidos indicados abaixo.

Nome do sólido	Imagem do sólido	Onde o encontramos
Cone		A Ponte da árvore.
Cilindro		O caixote do LIXO.
Esfera		A parte de cima do candeeiro.
Cubo		A coisa braca de guardar coisas.
Paralelepípedo		A cadeira do carro azul.
Pirâmide		a casinha.

Autoavaliação dos alunos

Sobre as aulas dos poliedros

As minhas aprendizagens: Eu aprendi os ^{nomes} poliedros.

A entender os poliedros.

As minhas dúvidas/dificuldades: A entender os poliedros.

Sobre as aulas dos poliedros

As minhas aprendizagens: os poliedros têm apenas linha retas

As minhas dúvidas/dificuldades: vértice arestas

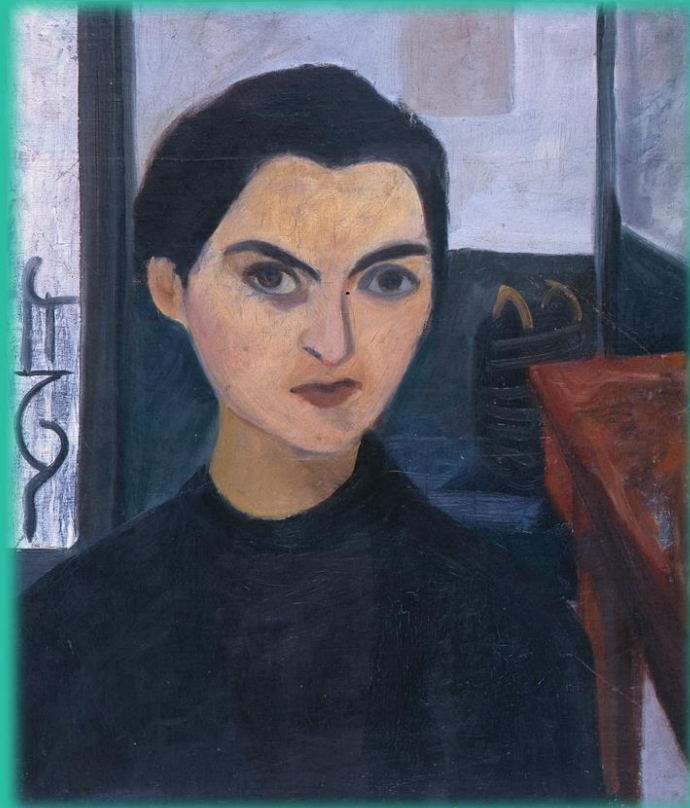
Anexo E. Arte com Vieira da Silva – planificações, recurso, produções dos alunos e autoavaliação

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – ARTE COM VIEIRA DA SILVA (1) 23/05/2023 – 9H00:10H30					
OBJETIVOS GERAIS: Fruir de obras de Artes Visuais; Experimentar e criar em Artes Visuais; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.					
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
ARTES VISUAIS APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO / INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO - Linhas - Pontos - Forma - Cor MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA - Quadrilátero - Polígono - Reta, semirreta, segmento de reta - Vértice - Lado	ARTES VISUAIS APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO / INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO 1. Expandir o conhecimento acerca de obras artísticas. 2. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos MATEMÁTICA	Momento inicial (a artista e os quadriláteros) (30 min): A professora estagiária inicia a sessão, referindo que irão iniciar o trabalho sobre Maria Vieira da Silva, uma pintora portuguesa. Discussão - O que sabem sobre pintura? - Gostam de pintar? O que mais gostam de pintar? - Que dificuldades têm na pintura? Apresentação do <i>PowerPoint</i> sobre Maria Vieira da Silva - Aspetos biográficos e curiosidades sobre a artista - Análise de obras da artista, com participação ativa das crianças (identificação de formas – pode-se referir o exemplo que 2 triângulos formam um quadrado ou um losango, cores quentes/frias...) - Exposição sobre a dialogia longe/perto e pequeno/grande: com uma moldura sem fundo e um quadrado em velcro, questionar os alunos sobre o tamanho do mesmo –	- Folhas de papel cavallinho A3 - Folhas de papel de rascunho - Tesouras e colas - Material de desperdício (sobras de cartolina, sobras de cartão, revistas, jornais...) - Materiais riscadores (lápiz de carvão, borracha e afia) - Apresentação em <i>PowerPoint</i> – Maria Vieira	ARTES VISUAIS APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO / INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO 1.1 Dialoga sobre o que vê e o que sente. 1.2 Utiliza linguagem elementar das Artes Visuais. 1.3 Justifica as opções artísticas que mobilizou. 2.1 Mobiliza as técnicas das Artes Visuais (recorte, colagem, desenho), consoante a sua intencionalidade expressiva. 2.2 Seleciona diversos materiais, atendendo à sua intencionalidade expressiva. MATEMÁTICA	- Grelha de observação - Produções dos alunos

	<p>GEOMETRIA E MEDIDA 3. Identificar figuras poligonais e as suas propriedades.</p>	<p>será maior quando estiver mais perto ou mais longe da moldura? - <i>Caso seja pertinente</i> - exposição sobre a perspectiva: nalgumas obras, vemos alguns quadrados inclinados, porquê? (<i>por causa da perspectiva – dar exemplos práticos aos alunos, por exemplo, quanto à visualização do quadro</i>).</p> <p>Revisões sobre os quadriláteros recorrendo ao questionamento didático e à participação dos alunos <i>Questões orientadoras</i> - <i>O que é um quadrilátero?</i> - <i>Que quadriláteros conhecem?</i> - <i>O que é um polígono? (Uma circunferência é um polígono? Qual a diferença entre uma linha reta e uma linha curva?; O que é um segmento de reta? – uma linha reta com princípio e fim; o que é uma reta?; o que é uma semirreta?)</i> - <i>Que formas, na sala, identificam como quadriláteros?</i> - <i>Qual a forma da superfície da vossa mesa de trabalho?</i> - <i>Circundem os lados desse retângulo.</i> - <i>Apontem para os vértices. Quantos vértices tem? (O que é um vértice? – a união de 2 segmentos de reta)</i> - ...</p> <p>Lançamento da proposta de trabalho e explicitação da tarefa: - Trabalho a pares - Objetivo: construir uma produção em que preencham toda a folha com figuras</p>	<p>da Silva (recurso 1)</p>	<p>GEOMETRIA E MEDIDA 3.1 Identifica polígonos 3.2 Identifica quadriláteros. 3.3 Explicita as propriedades dos quadriláteros. 3.4 Explicita as propriedades de figuras poligonais.</p>	
--	--	--	---------------------------------	---	--

		<p>resultantes do recorte e colagem (obrigatório), podendo utilizar também a técnica de desenho. - Obrigatório: incluir quadriláteros.</p> <p>Planificação do trabalho (10 min) Numa folha de rascunho, os pares têm 68 minutos para elaborarem um esboço do que irão construir.</p> <p>Os alunos responsáveis pela tarefa entregam as folhas de rascunho e os materiais riscadores (1 folha por par).</p> <p>Resolução da tarefa (30 min)</p> <p>A professora distribui um conjunto de materiais por cada mesa de trabalho, a partilhar pelos 2 pares. Refere que haverá material suplente disponível na mesa de apoio que poderá ser utilizado pelos alunos. Distribui ainda tesouras (preferencialmente 1 por aluno) e colas (preferencialmente 1 por cada par).</p> <p>A 10 minutos de terminar a aula, a professora pede que os alunos arrumem o material, dando-se continuidade ao trabalho no dia seguinte. Note-se que os alunos terão 20 min. da aula do dia seguinte para dar os últimos retoques nas produções e para delinear aspetos relacionados com a apresentação de produções.</p>			
--	--	---	--	--	--

Maria Vieira da Silva



Autorretrato (1930)



Maria Vieira da Silva

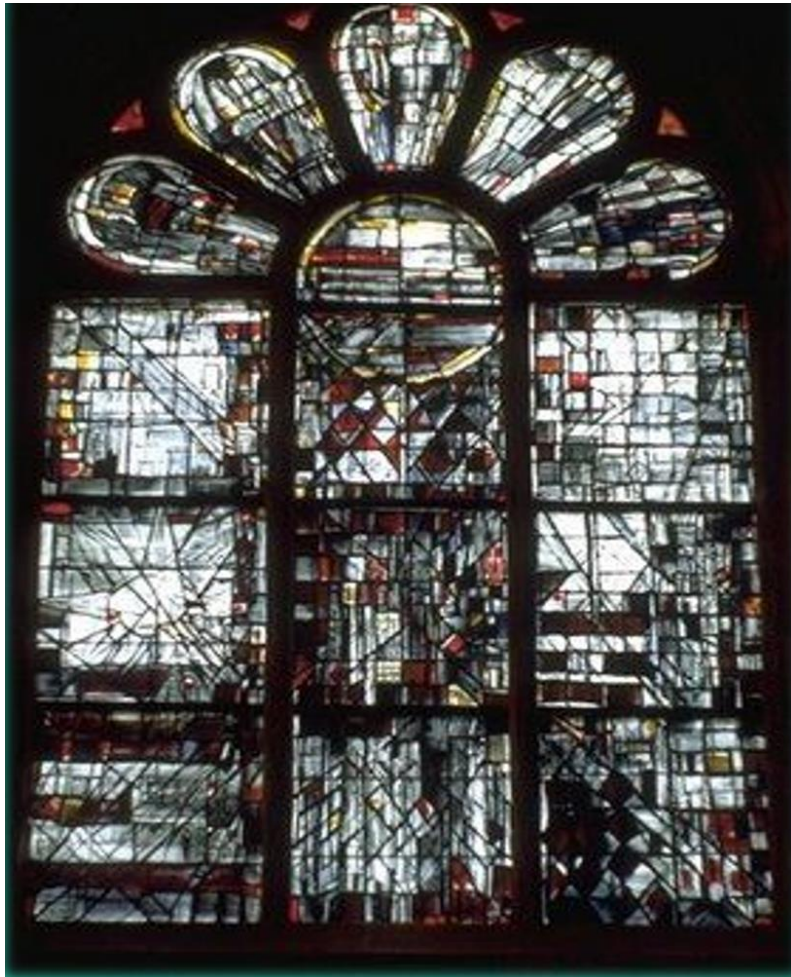
Nascimento: Lisboa, em 1908.

Morte: Yèvre-le-Châtel, França, em 1992

Sabias que a artista...

Começou a estudar desenho, música e pintura aos 10 anos?

Era amiga da poetisa Sophia de Mello Breyner?



Vitrais na catedral de Reims (França)

Sabias que a artista...

Para além dos seus quadros, ilustrou livros e pintou uma coleção de vitrais.

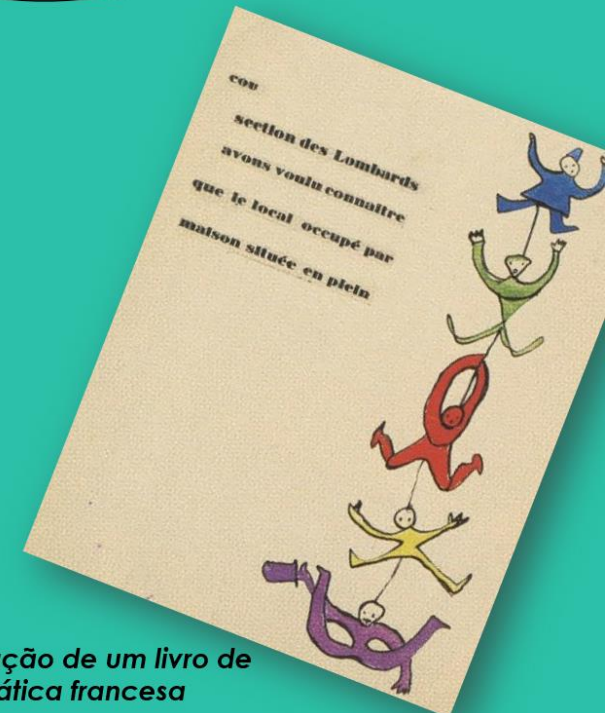
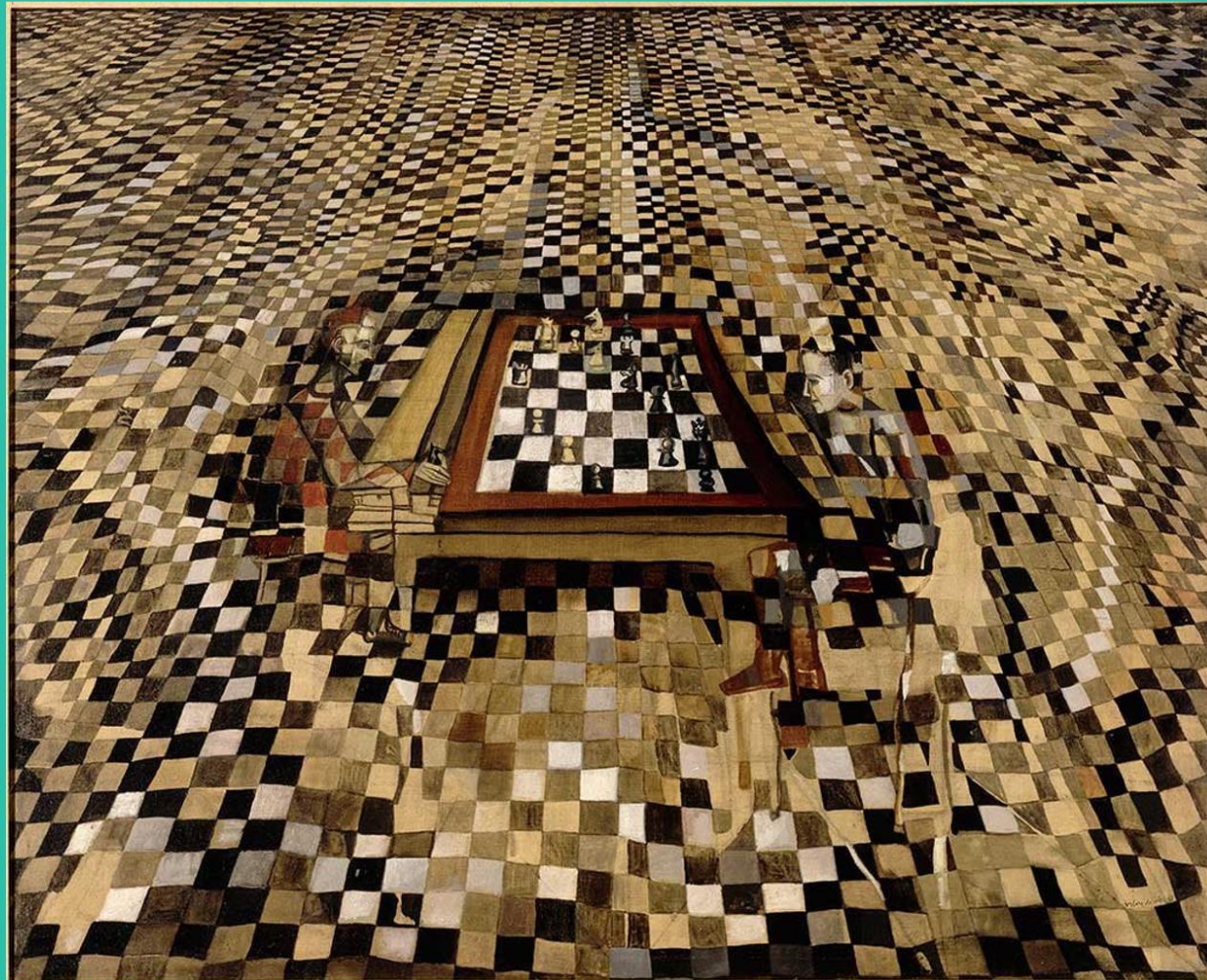


Ilustração de um livro de gramática francesa



La partie d'échecs (Partida de Xadrez), 1943



Échec et Mat (Cheque-mate), 1949



*Le jeu des cartes (O jogo de cartas),
1937*



Mistura entre real e abstrato



Real

Fontes

Fundação Arpad Szenes_Vieira da Silva: <https://fasvs.pt/>

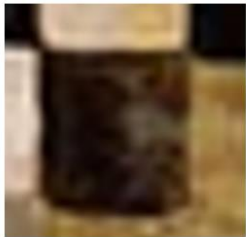
Quadriláteros

Polígonos → Figuras fechadas, formadas por segmentos de reta

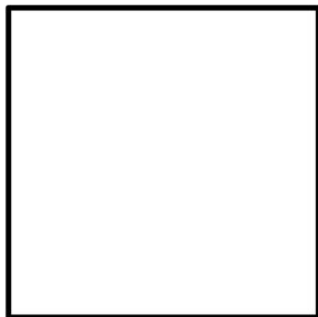
4 lados

Exemplos: quadrado, retângulo, losango...

Quadriláteros



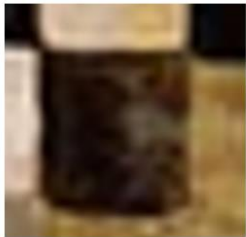
Quadrado



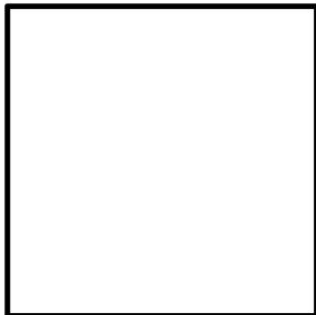
Losango



Quadriláteros



Quadrado



Retângulo



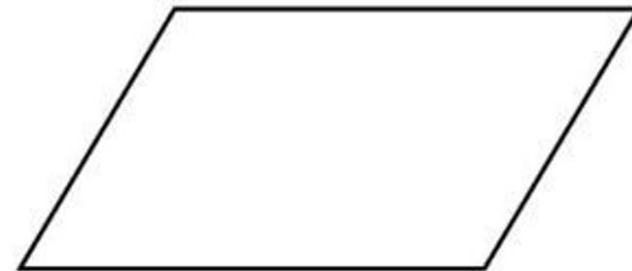
Quadriláteros



Retângulo



Paralelogramo



Proposta de trabalho

A pares...

Construir uma produção com **quadriláteros** (figuras obrigatórias)

- 10 quadriláteros

Devem incluir nos 10 quadriláteros:



Podem completar a produção com outras figuras.

Técnicas obrigatórias: **recorte** e **colagem**

1. **Realizar um esboço** da produção (**incluir os 10 quadriláteros** – obrigatórios: quadrado, retângulo, losango, paralelogramo);
2. **Recortar as figuras** que representaram no esboço;
3. **Recortar outras figuras**, à escolha, para **completar** a produção;
4. **Planear a posição** das figuras;
5. **Colar** as figuras;
6. **Planear a apresentação** da produção (lembrem-se de justificar as vossas opções!).

Etapas da construção da produção

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA - ARTE COM VIEIRA DA SILVA (2)
24/05/2023 – 9H00:10H30

OBJETIVOS GERAIS: Fruir de obras de Artes Visuais; Experimentar e criar em Artes Visuais; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
ARTES VISUAIS APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO / INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO - Linhas - Pontos - Forma - Cor MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA - Quadrilátero - Polígono - Reta, semirreta, segmento de reta - Vértice - Lado	ARTES VISUAIS APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO / INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO 1. Expandir o conhecimento acerca de obras artísticas. 2. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA	Momento inicial e conclusão das produções dos alunos (30 min) A professora retoma o que foi falado na aula anterior, pedindo a participação dos alunos. Refere que os alunos terão cerca de 20 minutos para concluírem os trabalhos. Relembra que devem delinear aspetos relacionados com a apresentação de produções, tendo cada par 2 minutos para a apresentação. Apresentações de trabalhos (45 min) Os pares candidatam-se e a professora estagiária sequencia a ordem das apresentações. Os alunos têm a oportunidade de apresentar o que fizeram e justificar as suas opções artísticas. Os outros colegas têm a oportunidade de partilhar opiniões acerca dos trabalhos apresentados. Balanço final (15 min) <i>Questões orientadoras:</i> - <i>O que aprenderam nestas duas aulas?</i> - <i>Em que tiveram mais dificuldades?</i> - <i>O que mais gostaram?</i>	- Produções dos alunos - Tesouras e colas - Material de desperdício (sobras de cartolina, sobras de cartão, revistas, jornais...) - Materiais riscadores (lápiz de carvão, borracha e afia)	ARTES VISUAIS APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO / INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO 1.1 Dialoga sobre o que vê e o que sente. 1.2 Utiliza linguagem elementar das Artes Visuais. 2.1 Planeia a produção plástica. 2.2 Mobiliza as técnicas das Artes Visuais (recorte, colagem, desenho), consoante a sua intencionalidade expressiva. 2.3 Seleciona diversos materiais, atendendo à sua intencionalidade expressiva. MATEMÁTICA GEOMETRIA E MEDIDA	- Grelha de observação - Produções dos alunos

	<p>3. Identificar figuras poligonais e as suas propriedades.</p> <p>.</p> <p>TRANSVERSAIS</p> <p>4. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.</p>	<p>autoavaliação, cujas respostas podem ser partilhadas oralmente.</p>		<p>3.1 Identifica polígonos 3.2 Identifica quadriláteros. 3.3 Explicita as propriedades dos quadriláteros. 3.4 Explicita as propriedades de figuras poligonais.</p> <p>TRANSVERSAIS</p> <p>4.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 4.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.</p>	
--	--	--	--	---	--

Produções dos alunos





Autoavaliação dos alunos

~~W~~ e o ~~D~~ Autoavaliação:

Resolvemos a tarefa (selecione com um X):

Sem dificuldades Com algumas dificuldades Com muitas dificuldades

As nossas dúvidas/dificuldades: para recordar alguns quadriláteros

O que aprendemos: Nós aprendemos os quadriláteros
e os nomes.

~~1~~ e ~~Autoavaliação:~~

Resolvemos a tarefa (selecionem com um X):

Sem dificuldades

Com algumas dificuldades

Com muitas dificuldades

As nossas dúvidas/dificuldades: Nós não tivemos dificuldades.

Obrigada Rita. ☺

O que aprendemos: Nós aprendemos a quadrilátero.

Autoavaliação:

Resolvemos a tarefa (selecionem com um X):

Sem dificuldades

Com algumas dificuldades

Com muitas dificuldades

As nossas dúvidas/dificuldades: Não tivemos.

O que aprendemos: Nós aprendemos a fazer quadrilátero e a trabalhar a pares.

Sobre as aulas de Artes Visuais e Matemática

As minhas aprendizagens: Aprende muita coisa de
matemática

As minhas dúvidas/dificuldades: Foi na arteis resistir

Sobre as aulas de Artes Visuais e Matemática

As minhas aprendizagens: As minhas aprendizagens foi a trabalhar
a em equipa e nas artes.

As minhas dúvidas/dificuldades: Nenhuma.

Sobre as aulas de Artes Visuais e Matemática

As minhas aprendizagens: Aprendi que algumas artes
têm lá Matemática.

As minhas dúvidas/dificuldades: NÃO TIVE

Anexo F. Indicadores de avaliação da intervenção em 1.º CEB

Tabela F1

Indicadores de avaliação para os objetivos gerais do Plano de Intervenção em 1.º CEB

Objetivo geral 1. Desenvolver competências de comunicação científica oral e escrita
1.1 Explicita, oralmente, regras ortográficas. 1.2 Negoceia com os pares a forma ortográfica da palavra ditada. 1.3 Argumenta com os pares sobre a forma ortográfica, justificando as suas opções. 1.4 Mobiliza metalinguagem. 1.5 Identifica erros ortográficos em produções escritas. 1.6 Corrige erros ortográficos identificados. 1.7 Autocorrige os próprios erros ortográficos. 1.8 Reconhece os casos ortográficos em que apresenta mais dificuldades. 1.9 Explicita palavras em que surjam os casos ortográficos a trabalhar.

Anexo G. Questões-problema, objetivos gerais e específicos de intervenção nas áreas das Ciências Naturais, Matemática e ao nível das Competências Sociais

Tabela G1

Questões-problema e objetivos de intervenção em Ciências Naturais (5.º ano)

Ciências Naturais		
Questões-problema	Objetivos gerais	Objetivos específicos
a. Como promover a construção de conhecimento processual a partir da realização de atividades experimentais?	<i>1. Construir conhecimento processual através da realização de atividades experimentais.</i>	1.1 Enunciar as previsões sobre o trabalho a desenvolver. 1.2 Manusear adequadamente materiais e instrumentos de laboratório. 1.3 Registrar com rigor as observações realizadas. 1.4 Retirar conclusões adequadas a partir das observações realizadas. 1.5 Responder à questão problema.
b. Como promover a construção de aprendizagens ao nível das competências comunicacionais em Ciências Naturais?	<i>2. Desenvolver competências de comunicação científica oral e escrita</i>	2.1 Partilhar oralmente ideias, procedimentos, resultados e conclusões das atividades experimentais realizadas. 2.2 Utilizar com rigor vocabulário próprio das Ciências Naturais. 2.3 Realizar registos escritos adequados de ideias, procedimentos, resultados e conclusões das atividades experimentais realizadas.

Tabela G2*Questões-problema e objetivos de intervenção em Matemática (5.º ano)*

Matemática		
Questões-problema	Objetivos gerais	Objetivos específicos
a. Como promover o ensino e aprendizagem do pensamento algébrico?	<i>1. Desenvolver o pensamento algébrico</i>	1.1 Descrever sequências de crescimento. 1.2 Criar sequências de crescimento. 1.3 Explicitar leis de formação para sequências de crescimento. 1.4 Resolver problemas que envolvam regularidades. 1.5 Comparar criticamente diferentes estratégias de resolução de problemas algébricos. 1.6 Recorrer ao pensamento funcional para justificar conjeturas que envolvam regularidades.
b. Como promover o desenvolvimento das competências de comunicação matemática oral e escrita?	<i>2. Desenvolver competências de comunicação matemática oral e escrita</i>	2.1 Partilhar oralmente ideias, procedimentos, resultados e conclusões das aprendizagens. 2.2 Utilizar uma linguagem própria da matemática. 2.3 Realizar registos escritos de ideias, procedimentos, resultados e conclusões das aprendizagens.

Tabela G3*Questões-problema e objetivos de intervenção ao nível das Competências Sociais (5.º ano)*

Competências Sociais		
Questão-problema	Objetivo geral	Objetivos específicos
a. Como promover trabalho cooperativo/colaborativo, promotor do desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal?	<i>1. Desenvolver competências de relacionamento interpessoal em contexto de trabalho cooperativo/colaborativo.</i>	1.1 Intervir ativamente nas tarefas realizadas em pequeno grupo. 1.2 Respeitar a opinião dos colegas. 1.3 Argumentar sobre diferentes pontos de vista. 1.4 Cumprir as regras da sala de aula. 1.5 Autoavaliar a sua prestação no trabalho cooperativo/colaborativo 1.6 Avaliar criticamente a prestação do grupo no trabalho cooperativo/colaborativo

Anexo H. Exemplo de bilhetes à entrada e à saída

Bilhete à Entrada 3

Nome: _____ Número: _____ Turma: 5.º __

Escreve os 4 tipo de pele que existem.

--	--	--	--

Identifica o tipo de revestimento do/a....

Peixe: _____

Golfinho: _____

Rã: _____

Cobra: _____

Bilhete à Saída 3

Nome: _____ Número: _____ Turma: 5.º __

Escreve os 4 tipo de pele que existem.

--	--	--	--

Identifica o tipo de revestimento do/a....

Peixe: _____

Golfinho: _____

Rã: _____

Cobra: _____

Anexo I. Exemplo de uma planificação de Ciências Naturais

Lição n.º 55 (07/02/2023)
<p>Objetivos gerais: Associar animais vertebrados ao seu tipo de revestimento.</p> <p>Conceitos: revestimento, animal, vertebrado, pele nua, pele revestida por pelo, pele revestida por penas, pele revestida por escamas epidérmicas, pele revestida por escamas dérmicas, epiderme, derme</p> <p>Sumário: Tipos de revestimento dos animais vertebrados</p>

Recursos
<p>Computador e projetor; jogo disponível em https://view.genial.ly/63ea5623b54b2800172d38cb/interactive-content-quiz-revestimentos-50-e, enunciados das fichas de trabalho impressos</p>

Descrição da sessão
<p>Registo do sumário</p> <p>Contextualização inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora explica que a turma irá iniciar a exploração de um novo tema: os tipos de revestimento dos animais. - A professora lança a tarefa: os alunos devem resolver o guião de exploração dos tipos de revestimento dos animais vertebrados, consultando as páginas 8 a 11 do manual. A resolução será feita individualmente. <p>Resolução da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante este momento, a professora circulará pela sala, apoiando os alunos e monitorizando o seu trabalho. <p><i>Caso haja tempo - discussão coletiva (não havendo tempo, transita para a aula seguinte)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Para a correção, a professora projeta o <i>quiz</i> disponível no site acima identificado e vai solicitando a participação de alunos voluntários para partilharem as suas respostas. Além disso, a professora vai clicando no “Para saber mais” de modo a sistematizar os aspetos importantes presentes na interatividade. - A professora também irá auscultando os alunos para a ocorrência de dúvidas. <p>No final da aula, a professora solicita os trabalhos aos alunos que os realizaram no sentido de os corrigir para a próxima aula, na qual realizarão a apresentação oral dos mesmos.</p>

Avaliação	
Instrumentos de avaliação: Grelha de observação	
Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
<p>1. Caracterizar os tipos de revestimentos dos animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Identifica as funções da pele revestida por pelo. . Identifica as funções da pele revestida por penas. . Explicita as funções da pele nua. . Menciona as funções da pele revestida por escamas.
<p>2. Associar os tipos de revestimento a animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Apresenta exemplos de animais com pele nua. 2.2. Refere exemplos de animais com pele revestida por escamas dérmicas. 2.3. Sugere exemplos de animais com pele revestida por escamas epidérmicas. 2.4. Identifica exemplos de animais com pele revestida por pelo.

	<p>2.5. Apresenta exemplos de animais com pele revestida por penas.</p> <p>2.6. Associa os anfíbios ao tipo de revestimento – pele nua.</p> <p>2.7. Associa os peixes ao tipo de revestimento – pele revestida por escamas epidérmicas.</p> <p>2.8. Associa os répteis ao tipo de revestimento – pele revestida por escamas dérmicas.</p> <p>2.9. Associa os anfíbios mamíferos ao tipo de revestimento – pele revestida por pelo.</p> <p>2.10. Associa as aves ao tipo de revestimento – pele revestida por penas.</p>
--	---

Ficha de trabalho – Tipos de revestimentos dos animais vertebrados

Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____/____/20____

Professora: *Rita Brito e Maria Ferreira*

Tipos de revestimento dos animais vertebrados

Antes de começar... a) **Completa** a frase: Um animal vertebrado distingue-se por ter _____

1. **Associa** os animais seguintes ao tipo de revestimento, completando a tabela:

- Conjunto A: arara, cobra, tubarão, vaca, rã
- Conjunto B: elefante, tucano, peixe palhaço, crocodilo, sapo
- Conjunto C: mamíferos, aves, peixes, répteis, anfíbios

	Pele nua	Pele revestida por pelo	Pele revestida por penas	Pele revestida por escamas dérmicas	Pele revestida por escamas epidérmicas
Conjunto A					
Conjunto B					
Conjunto C					

2. **Completa** as frases de modo a obteres afirmações verdadeiras sobre a pele nua:

a) As funções da pele nua são:

b) A pele nua não tem _____, _____ ou _____. É coberta por um _____ que a mantém húmida.



Anexo J. Exemplo de uma planificação de Matemática

Lição n.º 73 e 74 (24/03/2023) Tempo total da aula – 100 min				
Recursos: Computador e projetor; material de escrita (p.e., canetas para o quadro; lápis de carvão, borracha, afia, esferográfica); caderno diário; manual (parte II); enunciados impressos da tarefa – À descoberta da média; conjuntos de cubos encaixáveis				
Sumário: Revisões sobre a média Exercícios de consolidação				
TEMA Tópico Subtópicos	Objetivos de Aprendizagem	Ações Estratégicas de Ensino do Professor/ Descrição da Atividade	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos	Avaliação
<p>DADOS Análise de dados Resumo dos dados – média</p> <p>CAPACIDADES MATEMÁTICAS Comunicação matemática Expressão de ideias</p> <p>Representações matemáticas Representações múltiplas Conexões entre representações</p>	<p>1. Identificar a média como o valor resultante da distribuição equitativa do total dos dados (o ponto de equilíbrio dos dados) e interpretar o seu significado em contexto.</p> <p>2. Usar representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias/processos matemáticos, estabelecendo conexões entre as diferentes representações utilizadas.</p>	<p>Registo do sumário</p> <p>Revisões sobre a média</p> <p>A professora inicia a aula com algumas revisões sobre a média. Pergunta aos alunos de que se trata esta medida de localização e quais as estratégias trabalhadas para o seu cálculo. Questiona ainda sobre os contextos em que se podem utilizar (por exemplo, o algoritmo será mais eficaz para conjuntos com muitos dados). As partilhas são registadas no quadro.</p> <p>Registo do apontamento no caderno:</p>	<p>Raciocínio e Resolução de Problemas</p> <p>Pensamento crítico e Pensamento criativo</p> <p>Relacionamento Interpessoal</p> <p>Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</p> <p>Linguagens e Textos</p>	<p>1.1. Determina o valor da média de um conjunto de dados.</p> <p>1.2. Interpreta o significado do valor da média de um conjunto de dados em contexto.</p> <p>2.1. Recorre à representação ativa para determinar a média de um conjunto de dados.</p> <p>2.2. Utiliza a representação pictórica para determinar a média de um conjunto de dados.</p>

<p>Linguagem simbólica</p>	<p>3. Descrever processos de raciocínio através da comunicação escrita e oral.</p> <p>4. Adequar comportamentos em contextos de cooperação – trabalho de grupo.</p>	<p><i>A média é o valor resultante da distribuição equitativa do total dos dados por todas os valores. Pode ser calculado pelo quociente entre a soma dos respetivos valores pelo número total de dados.</i></p> <p>Então, questiona os alunos sobre a possibilidade do cálculo da média para variáveis qualitativas. Regista no quadro uma tabela de frequências (por exemplo, a cor preferida dos primos João, Miguel e Ana – azul, azul e rosa, respetivamente) e questiona os alunos sobre como se calcula a média no caso das variáveis qualitativas. O objetivo é que os alunos concluam que a média só é utilizada no caso de variáveis quantitativas.</p> <p>Os alunos completam o apontamento anterior: <i>A média é exclusiva das variáveis quantitativas. Não pode ser calculada para variáveis qualitativas,</i></p> <p>Lançamento da tarefa - À descoberta da média:</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora propõe a tarefa, solicitando aos alunos que formem grupos de 4 elementos e que organizem a sala para a 	<p>2.3. Mobiliza a representação simbólica para determinar a média de um conjunto de dados.</p> <p>2.4. Relaciona as representações mobilizadas.</p> <p>3.1. Comunica e justifica, oralmente, os seus raciocínios, procedimentos e conclusões.</p> <p>3.2. Realiza registos escritos adequados dos processos que mobilizou.</p> <p>3.3. Mobiliza linguagem matemática.</p> <p>4.1. Trabalha em equipa e adequa comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.</p> <p>4.2. Evidencia criatividade e envolve-se na resolução das tarefas.</p>
----------------------------	---	---	--

		<p>modalidade de trabalho cooperativo. Informa que a tarefa será realizada em pequenos grupos.</p> <p>[Pausa]</p> <p>Resolução da tarefa - À descoberta da média:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora vai circulando pela sala, apoiando os grupos e monitorizando o seu trabalho. Para tal, recorrerá, preferencialmente, ao questionamento didático, no sentido de promover o raciocínio matemático dos alunos e a levar que sejam eles a chegar às conclusões pretendidas, em vez de ser a professora a “dar” as respostas. • No caso de os alunos assim o necessitarem, fornece um conjunto de cujos encaixáveis. <p>Discussão coletiva da tarefa - À descoberta da média:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A discussão coletiva é mediada pela professora, que solicita as participações por ordem crescente de complexidade, estabelecida durante a fase anterior. Os alunos (preferencialmente um porta-voz eleito por cada grupo) partilham os raciocínios por escrito, no quadro, e justificam-nos oralmente. 		
--	--	--	--	--

Tarefa – À descoberta da média!



Nomes: _____ Turma: _____ Data: ____/____/20____

Professora: *Rita Brito e Maria Ferreira*

À descoberta da média!

1. A Maria e o João são dois irmãos gémeos com 12 anos. Por dia, a Maria come 3 peças de fruta e o João come 5.

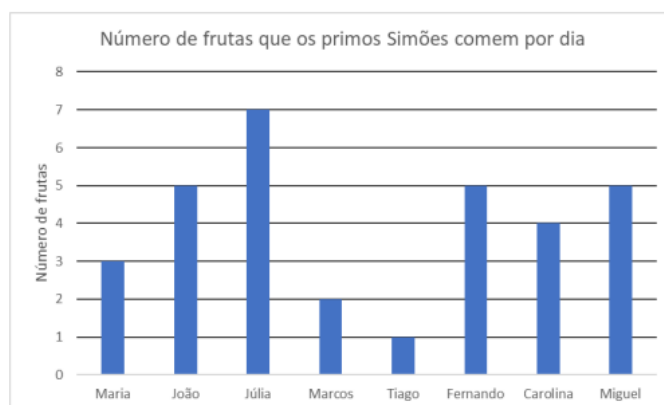
1.1. Determinem o valor médio do número de peças de fruta que os dois irmãos comem, por dia, utilizando o esquema abaixo.

Resolução	
 N.º de peças de fruta que a Maria come	 N.º de peças de fruta que o João come

1.2. Voltem a determinar o valor médio do número de peças de fruta que os dois irmãos comem, por dia, mas desta vez, recorrendo à estratégia de cálculo mental

1.3 Que relação encontram entre as duas estratégias? (podem explicar por linguagem pictórica - esquemas, linguagem natural - palavras vossas...)

2. A Maria e o João decidiram investigar o número de frutas que eles e os seus primos comem por dia. Para tal, depois de recolherem os dados, construíram o gráfico de barras abaixo.



2.1 Calculem a média de frutas que os primos Simões comem por dia. Seleccionem a estratégia mais indicada (com esquema, cálculo mental, algoritmo).

2.2 O que significa a média, no contexto do problema?

2.3 Sabendo que, de acordo com a OMS, devemos comer 3 a 5 peças de fruta por dia, o que podem concluir a partir dos dados acima representados? Quem come um excesso de fruta? E quem come fruta a menos?

3. Será a média um valor representativo de todo o conjunto de dados? Isto é, basta-nos conhecer o valor médio para percebermos como é que os dados se distribuem? Justifiquem.

Autoavaliação (seleciona a opção com um X)

Resolvi a tarefa:

- a) com dificuldades ____
- b) com algumas dificuldades ____
- c) sem dificuldades ____

Bom trabalho!



Anexo K. Indicadores de avaliação da intervenção em 2.º CEB

Tabela K1

Indicadores de avaliação para os objetivos gerais do Plano de Intervenção respeitantes às Ciências Naturais (5.º ano)

Ciências Naturais
1. Desenvolver competências de comunicação científica oral e escrita
1.1 Partilha oralmente ideias, procedimentos, resultados e conclusões das atividades experimentais realizadas. 1.2 Utiliza com rigor vocabulário próprio das Ciências Naturais. 1.3 Realiza registos escritos adequados de ideias, procedimentos, resultados e conclusões das atividades experimentais realizadas.
2. Construir conhecimento processual através da realização de atividades experimentais
2.1 Enuncia as previsões sobre o trabalho a desenvolver. 2.2 Manuseia adequadamente materiais e instrumentos de laboratório. 2.3 Regista com rigor as observações realizadas. 2.4 Retira conclusões adequadas a partir das observações realizadas. 2.5 Responde à questão problema.

Tabela K2

Indicadores de avaliação para os objetivos gerais do Plano de Intervenção respeitantes à Matemática (5.º ano)

Matemática
1. Desenvolver competências de comunicação matemática oral e escrita
1.1 Partilha oralmente ideias, procedimentos, resultados e conclusões das aprendizagens. 1.2 Utiliza uma linguagem própria da matemática 1.3 Realiza registos escritos de ideias, procedimentos, resultados e conclusões das aprendizagens.
2. Desenvolver o pensamento algébrico
2.1 Descreve sequências de crescimento. 2.2 Cria sequências de crescimento. 2.3 Explicita leis de formação para sequências de crescimento. 2.4 Resolve problemas que envolvam regularidades. 2.5 Compara criticamente diferentes estratégias de resolução de problemas algébricos. 2.6 Recorre ao pensamento funcional para justificar conjecturas que envolvam regularidades.

Tabela K3

Indicadores de avaliação para os objetivos gerais do Plano de Intervenção respeitantes às Competências sociais (5.º ano)

Competências Sociais
<i>1. Desenvolver competências de relacionamento interpessoal em contexto de trabalho cooperativo/colaborativo</i>
1.1 Intervém ativamente nas tarefas realizadas em pequeno grupo. 1.2 Respeita a opinião dos colegas. 1.3 Argumenta sobre diferentes pontos de vista. 1.4 Cumpre as regras da sala de aula. 1.5 Autoavalia a sua prestação no trabalho cooperativo/colaborativo. 1.6 Avalia criticamente a prestação do grupo no trabalho cooperativo/colaborativo.

Anexo L. Ditados cooperativos – planificações, recursos e produções dos alunos

Anexo L.1 Ditados de homófonas <u>/<o> em posição final de palavra

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO 1.1 ⁶ (u/o) 5/05/2023 – 9H40:10H20					
OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que, em final de palavra, o som [u] é escrito com <u> quando inserido em sílaba tónica e é escrito com <o> quando inserido em sílaba átona; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.					
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Regras de ortografia Sílaba tónica (Forte)/átona (Frac)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS	Contextualização da tarefa - <i>O que é para vocês o ditado? Para que serve? Para vocês é importante escrevermos bem? Porquê?...</i> Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever). - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3.º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas.	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona o som [u], em sílaba final, se escreve com <o> quando a sílaba é fraca (átona). 1.3 Explicita que o som [u], em sílaba final, se escreve com <u> quando a sílaba é forte (tónica). TRANSVERSAIS	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares - Produções dos alunos

⁶ A nomenclatura apresentada tem o seguinte significado – 1.º algarismo corresponde ao número do caso ortográfico: caso 1 – homófonas <u>/<o> em posição terminal de palavra; caso 2 – homófonas nasais antes de <p>/ e nos restante contextos; caso 3 – homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra; 2.º algarismo – corresponde ao número do ditado para cada caso.

	<p>2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.</p>	<p>Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa: estojos e cadernos diários.</p> <p>Resolução do ditado cooperativo:</p> <p>1.º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora estagiária dita as seguintes palavras: tato / tatu (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte). - A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação. <p>2.º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.ª palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada. - Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas. - Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas. - Caso nenhum par tenha apresentado/explicitado a regra ortográfica, a professora estagiária orienta a discussão nesse sentido, seguindo os seguintes passos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Apresenta uma lista com 2 palavras com <-u> e com 2 terminadas em <-o> no quadro (p.e. peru, biju; sino, sapo); 		<p>2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.</p> <p>2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.</p>	
--	---	--	--	---	--

		<p>Havendo algum par que tenha descoberto a regra, solicita que verifiquem se a regra se mantém nestas palavras;</p> <p>2) Pede aos pares que as registem e que descubram o que haverá de comum entre os conjuntos; pode fazer alusão à sílaba tónica, solicitando aos alunos que a identifiquem, para cada palavra e que a rodeiem;</p> <p>3) Faz o plenário com as conclusões dos grupos e refere que a regra descoberta será registada num cartaz, afixado na sala (o mesmo cartaz pode ser construído pelos alunos, em TEA).</p> <p>Balço final (após o intervalo):</p> <p>- Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade?...</i>)</p>			
--	--	--	--	--	--

Produções dos alunos

Ditado cooperativo:

- Tatu
Tato

- Tatu

-

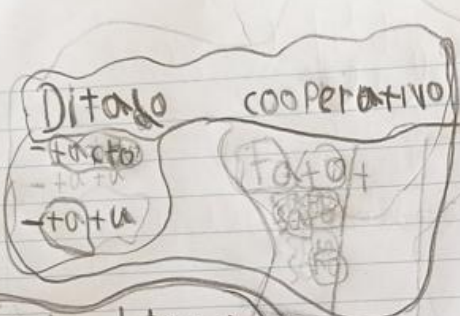
so <u>po</u>	bi <u>u</u>
so <u>no</u>	pe <u>ro</u>

Regra:

O som [u], em final de palavra, escreve-se com letra o quando a sílaba é carregada (sílabas tónicas).

Regra:

O som [o] em final de palavra, escreve-se com letra o quando a sílaba é leve (sílabas atonas).



Regra:
 O som [u] em final de palavra escreve-se com letra u
 quando a sílaba é carregada (sílaba tônica)

Regra:
 O som [u] em final de palavras escreve-se com letra u
 quando a sílaba é carregada (sílaba tônica)

[Silaba cooperativa]

-tata ✓

-tata ✓

tata	tata
tata	tata
tata	tata

Exemplo:

O som [u] em final de palavras, escreve-se com letra u quando a sílaba é acentuada (sílabas tônicas).

O som [u] em final de palavras, escreve-se com letra o quando a sílaba não é acentuada (sílabas átonas).

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO 1.2 (u/o)

10/05/2023 – 14H30:15H00

OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que, em meio e final de palavra, o som [u] é escrito com <u> quando inserido em sílaba tónica e é escrito com <o> quando inserido em sílaba átona; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Regras de ortografia Sílaba tónica (Forte)/átona (Frac)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Revisões sobre as aprendizagens da sessão anterior, com participação dos alunos. Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever). - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3.º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas. Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa (estojos e cadernos diários) Resolução do ditado cooperativo 1.º momento - A professora estagiária dita os seguintes itens: <ledo> e <ledu> (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte). - A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona o som [u], em sílaba final, se escreve com <o> quando a sílaba é fraca (átona). 1.3 Explicita que o som [u], em sílaba final, se escreve com <u> quando a sílaba é forte (tónica). TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares - Produções dos alunos

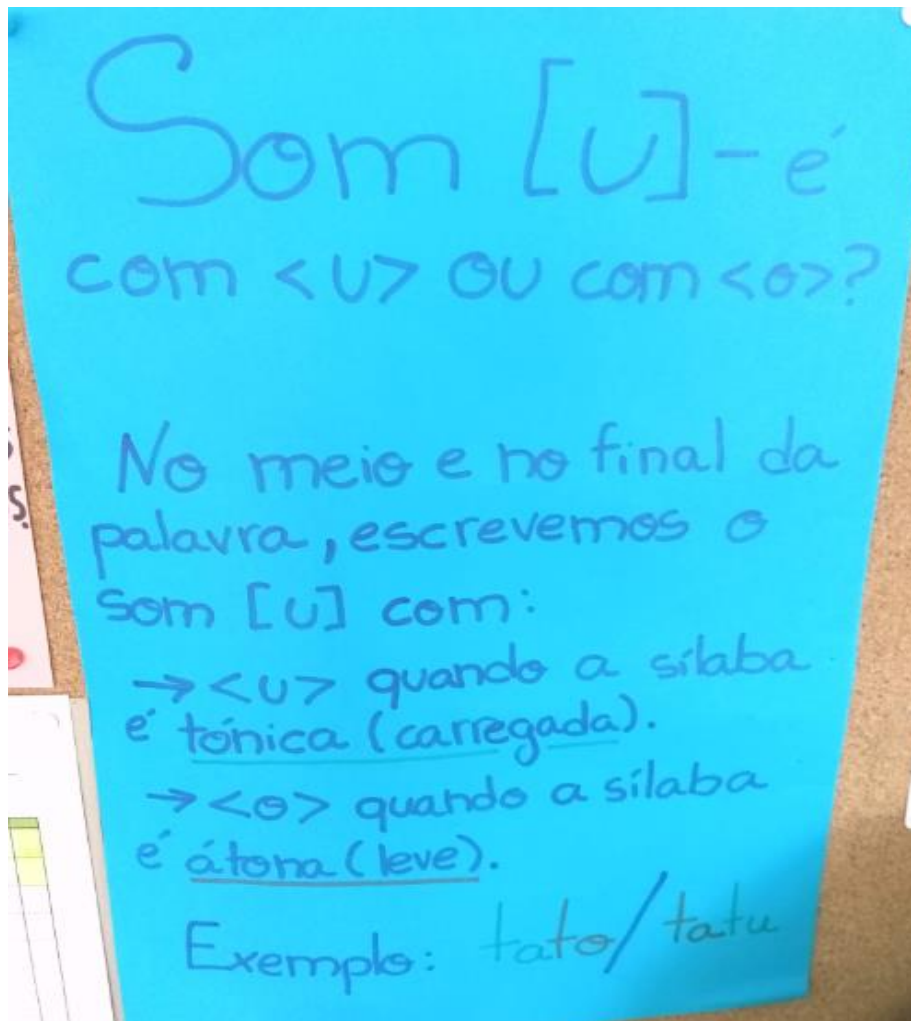
		<p>pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação.</p> <p>2.º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.ª palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada. - Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas. - Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas, remetendo-se para a regra ortográfica explicitada na sessão anterior. <p>3) Faz o plenário com as conclusões dos grupos.</p> <p>Balanco final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade?...</i>) <p>Também em TEA, os alunos farão uma pequena ficha de verificação. O cartaz de sistematização é afixado após a resolução da ficha.</p> <p><i>Abaixo estão o cartaz construído e a ficha de verificação.</i></p>			
--	--	--	--	--	--

Produções dos alunos

Ditado do o e do u
Ledo
Ledu

DITADO COPERATIVO
LeDU
LEDO
|

Cartaz de sistematização



Ficha de verificação

Nome: _____

Data: _____

Som [u] - é com <u> ou <o>?



1. **Completa** as lacunas nas palavras com <u> ou <o>.

gur____

pat____

estud____

per____

caj____

carr____

muit____

igl____

tamp____

fum____

chuch____

hind____

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima.

3. O que concluíste? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (*Som [u] - é com <u> ou <o>?*).

No final da palavra, o som [u] escreve-se com <u> quando a sílaba é _____ e com <o> quando a sílaba é _____.

Exemplos de fichas de verificação resolvidas

Data: 16/05/2023

Som [u] - é com <u> ou <o>?

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <u> ou <o>.

gur <u>u</u> ✓	pat <u>o</u> ✓
estud <u>o</u> ✓	per <u>u</u> ✓
caj <u>u</u> ✓	→ carr <u>o</u> ✓
mult <u>o</u> ✓	igl <u>u</u> ✓
tamp <u>o</u> ✓	→ fum <u>o</u> ✓
chuch <u>u</u> ✓	hind <u>u</u> ✓

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima.

3. O que concluí? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (Som [u] - é com <u> ou <o>?).

No final da palavra, o som [u] escreve-se com <u> quando a sílaba é forte e com <o> quando a sílaba é fraca.

Data: 16/05/2023

Som [u] - é com <u> ou <o>?

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <u> ou <o>.

curo x

pato ✓

estudo ✓

peru ✓

cajo x

carro ✓

muito ✓

iglu ✓

tampo ✓

fumo ✓

chucho x

hindo x

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima. 4 E

3. O que concluí? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (Som [u] - é com <u> ou <o>?).

No final da palavra, o som [u] escreve-se com <u> quando a sílaba é tónica e com <o> quando a sílaba é átone.

Name: _____

Data: 16-08/2023

Som [u] - é com <u> ou <o>?

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <u> ou <o>.

guro x

patu x

estudu x

peru ✓

cajo x

carro ✓

muitu x

iglu ✓

tampu x

fumo ✓

chucho x

hindo x

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima. *Não rodeou*

3. O que concluíis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (Som [u] - é com <u> ou <o>?).

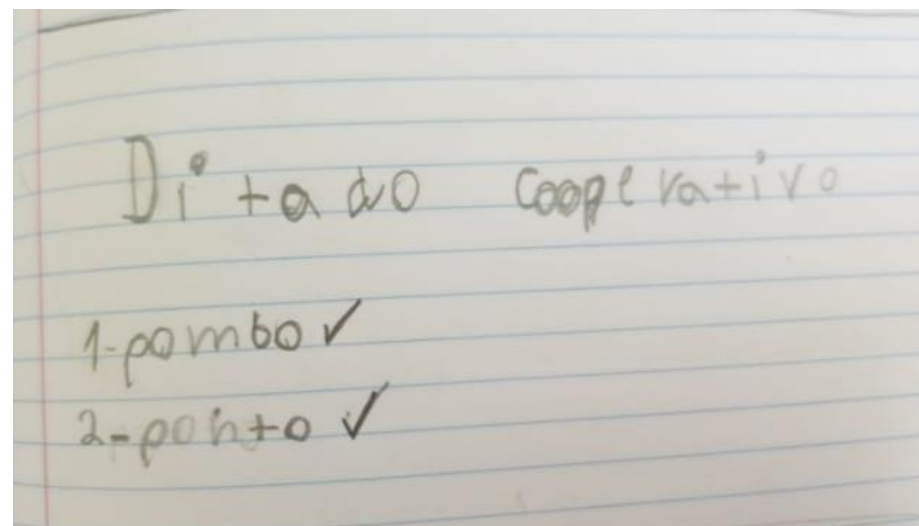
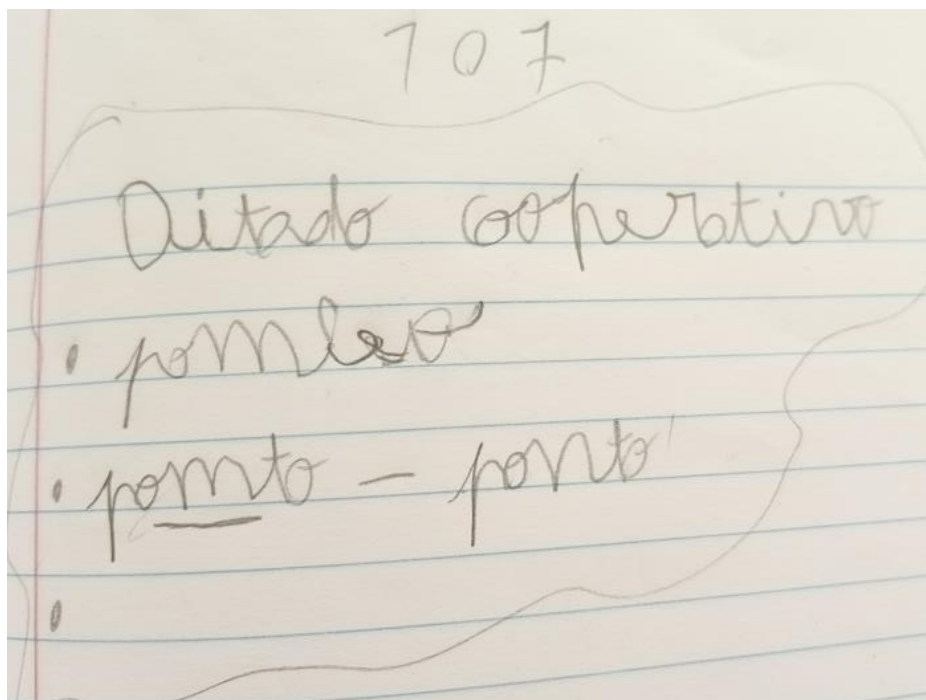
No final da palavra, o som [u] escreve-se com <u> quando a sílaba é o e com <o> quando a sílaba é u. x

Anexo L.2 Ditados de homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO 2.1 (M/N) 11/05/2023 – 9H30:10H00					
OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que a letra <m> se escreve antes de ou <p> e a <n> se escreve antes das outras consoantes; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.					
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Regras de ortografia	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever). - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3.º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas. Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa (estojos e cadernos diários) Resolução do ditado cooperativo 1.º momento - A professora estagiária dita as seguintes palavras: <ponto> e <pombo> (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte). - A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona que a letra <m> antecede o . 1.3 Explicita que a letra <n> antecede as outras consoantes (à exceção do <p>). TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares - Produções do alunos

		<p>pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação.</p> <p>2.º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.ª palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada. - Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas. - Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas. - Caso nenhum par tenha apresentado/explicitado a regra ortográfica, a professora estagiária orienta a discussão nesse sentido. - Faz-se o plenário com as conclusões dos grupos. A professora estagiária incentiva os alunos a formularem a regra ortográfica, que é registada no quadro. <p>Balanco final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade?...</i>) 		
--	--	---	--	--

Produções dos alunos



PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO N.º 4 (M/N)
18/05/2023 – 9H20:9H50

OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que a letra <m> se escreve antes de ou <p> e a <n> se escreve antes das outras consoantes.; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Regras de ortografia	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever). - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas. Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa (estojos e cadernos diários) Resolução do ditado cooperativo 1.º momento - A professora estagiária dita as seguintes palavras: <tampa> e <tonta> (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte). - A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação. 2.º momento	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona que a letra <m> antecede o . 1.3 Explicita que a letra <n> antecede as outras consoantes (à exceção do <p>). TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares

		<ul style="list-style-type: none"> - A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.^a palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada. - Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas. - Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas. - Caso nenhum par tenha apresentado/explicitado a regra ortográfica, a professora estagiária orienta a discussão nesse sentido. - Faz-se o plenário com as conclusões dos grupos. <p>Balanco final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade?...</i>) 			
--	--	--	--	--	--

Produções dos alunos

Ditado cooperativo

1- tonta ✓

2- tampa ✓

Ditado cooperativo

1- tonta ✓

2- tampa ✓

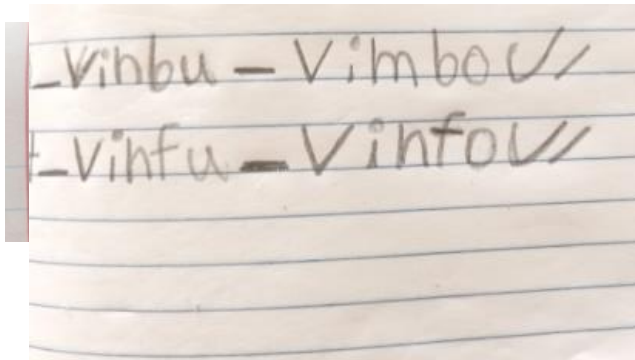
PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO N.º 5 (M/N)
19/05/2023 – 10H00:10H30

OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que a letra <m> se escreve antes de ou <p> e a <n> se escreve antes das outras consoantes.; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

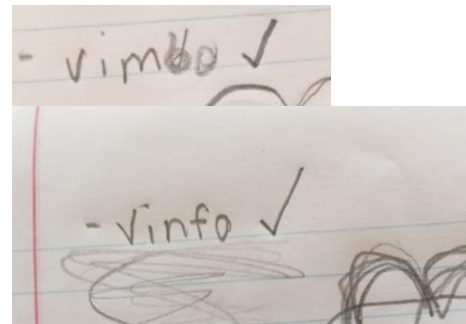
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Regras de ortografia	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever). - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas. Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa (estojos e cadernos diários) Resolução do ditado cooperativo 1.º momento - A professora estagiária dita as seguintes pseudopalavras <vimbo> e <vinfo> (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte), nas mesmas condições já descritas. - A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação. 2.º momento	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona que a letra <m> antecede o . 1.3 Explicita que a letra <n> antecede as outras consoantes (à exceção do <p>). TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares - Produções doa alunos

		<p>- A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.^a palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada.</p> <p>- Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas.</p> <p>- Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas.</p> <p>- Caso nenhum par tenha apresentado/explicitado a regra ortográfica, a professora estagiária orienta a discussão nesse sentido.</p> <p>- Faz-se o plenário com as conclusões dos grupos e refere que a regra descoberta será registada num cartaz, afixado na sala (o mesmo cartaz pode ser construído pelos alunos, em TEA).</p> <p>Balço final</p> <p>- Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade?...</i>)</p> <p>Também em TEA, os alunos farão uma pequena ficha de verificação. O cartaz de sistematização é afixado após a resolução da ficha.</p> <p><i>Abaixo estão o cartaz construído e a ficha de verificação.</i></p>			
--	--	--	--	--	--

Produções dos alunos

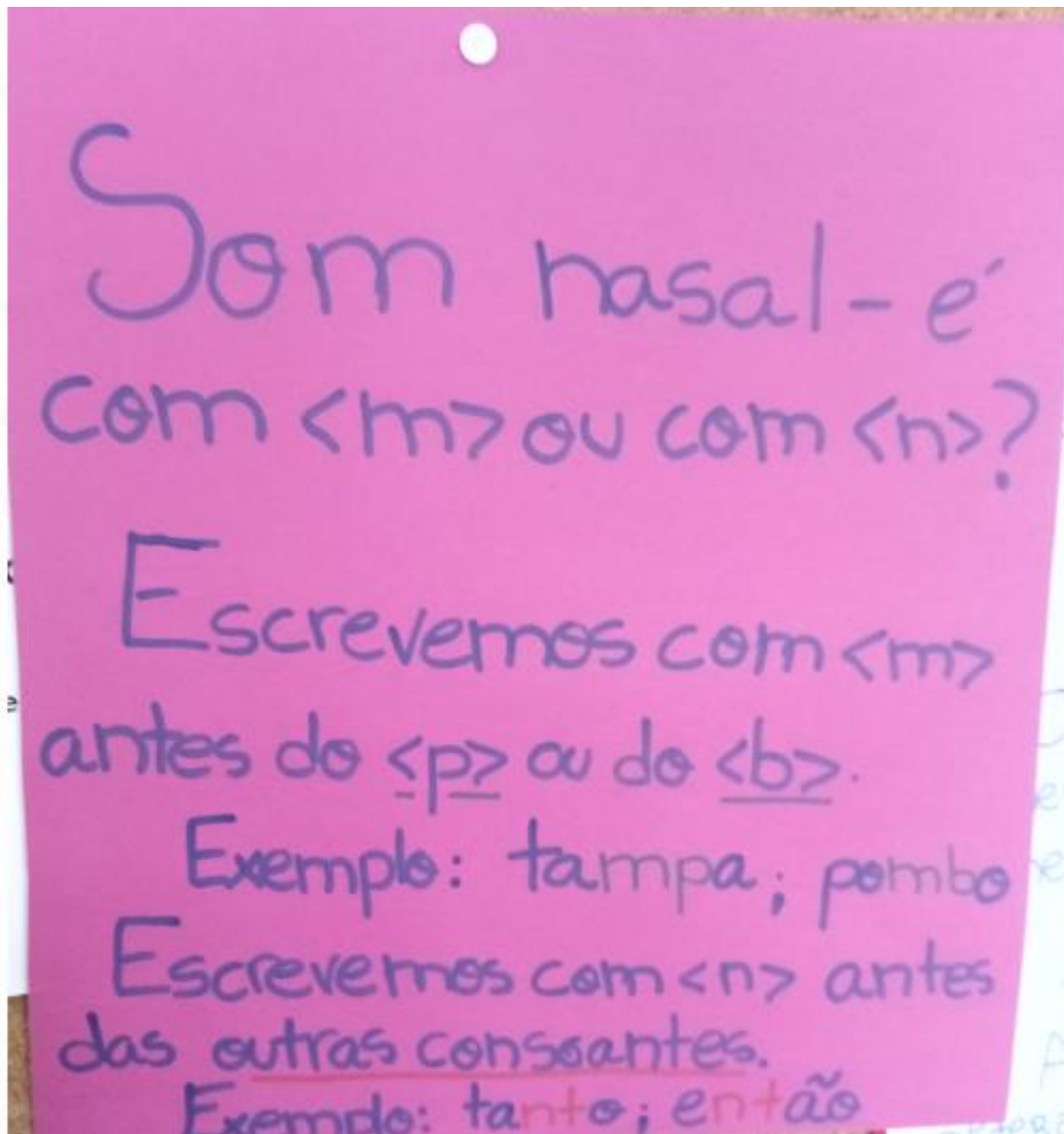


-vinbu -vimbo ✓
-vinfu -vinfo ✓



-vimbo ✓
-vinfo ✓

Cartaz de sistematização



Ficha de verificação

Nome: _____

Data: _____

Som nasal - é com <m> ou com <n>?



1. **Completa** as lacunas nas palavras com <m> ou <n>.

ta___po

e___co___tro

ma___to

pi___tor

po___to

me___ta

le___brar

co___boio

zu___bido

ca___po

i___porta___te

sa___ba

2. Observa as consoantes que estão depois da letra que completaste. O que concluíste? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (*Som nasal - é com <m> ou com <n>?*).

Quando o som é nasal, escrevemos o _____ antes do <p> e do e escrevemos o _____ antes das **outras consoantes**.

Exemplos de fichas resolvidas pelos alunos

Nome: _____
Data: 28

Som nasal - é com <m> ou com <n>? ✓

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <m> ou <n>.

ta <u>m</u> po ✗	e <u>n</u> co <u>m</u> tro ✓
ma <u>m</u> to ✓	pi <u>m</u> tor ✓
po <u>m</u> to ✗	me <u>m</u> ta u ✗
le <u>m</u> brar ✓	co <u>m</u> boio ✓
zu <u>m</u> bido ✓	ca <u>m</u> po ✗
im <u>m</u> porta <u>m</u> te ✓	sa <u>m</u> ba ✓

2. Observa as consoantes que estão depois da letra que completaste. O que concluis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (Som nasal - é com <m> ou com <n>?).

Quando o som é nasal, escrevemos o m antes do <p> e do e escrevemos o n antes das **outras consoantes**.

✓

Data: 25-05-2022

Som nasal - é com <m> ou com <n>?

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <m> ou <n>.

ta m po ✓

e n co n tro ✓

ma n to ✓

pi n tor ✓

po n to ✓

me n ta ✓

le m brar ✓

co m boio ✓

zu m bido ✓

ca m po ✓

l m porta n te ✓

sa m ba ✓

2. Observa as consoantes que estão depois da letra que completaste. O que concluis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (*Som nasal - é com <m> ou com <n>?*).

Quando o som é nasal, escrevemos o m antes do <p> e do e escrevemos o n antes das **outras consoantes**.

Data: 25-5-2023

Som nasal - é com <m> ou com <n>?



1. **Completa** as lacunas nas palavras com <m> ou <n>.

ta n po ✗

e n co n tro ✓

ma n to ✓

pi n tor ✓

po n to ✓

me n ta ✓

le m brar ✓

co n boio ✗

zu n bido ✗

ca m po ✓

i m porta n te ✓

sa n ba ✗

2. Observa as consoantes que estão depois da letra que completaste. O que concluis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (*Som nasal - é com <m> ou com <n>?*).

Quando o som é nasal, escrevemos o n antes do <p> e do e escrevemos o m antes das outras consoantes.

✗

Anexo L.3 Ditados de homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO 3.1 (ÃO/AM) 26/05/2023 – 9H00:10H00					
OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que, em final de palavra, o som [-ão] é escrito com <-ão> quando inserido em sílaba tónica e é escrito com <-am> quando inserido em sílaba átona; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.					
ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Regras de ortografia Sílabas tónica (Forte)/átona (Fracas)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Antes de se iniciar a aula, a professora estagiária retoma a ficha de verificação relativa ao caso ortográfico relativo ao som nasal com <m>/<n>. Questiona os alunos sobre o impacto dos ditados cooperativos na escrita e noutros domínios (por exemplo, na cooperação). Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever) – a professora estagiária volta a frisar a necessidade da discussão entre os pares. - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3.º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas. Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa (estojos e cadernos diários) Resolução do ditado cooperativo 1.º momento	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-am> quando a sílaba é fraca (átona). 1.3 Explicita que o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-ão> quando a sílaba é forte (tónica). TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares - Produções dos alunos

		<p>- A professora estagiária dita as seguintes palavras: <tombam> e <lambão> (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte).</p> <p>- A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação.</p> <p>2.º momento</p> <p>- A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.ª palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada.</p> <p>- Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas.</p> <p>- Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas.</p> <p>- Caso nenhum par tenha apresentado/explicitado a regra ortográfica, a professora estagiária orienta a discussão nesse sentido, seguindo os seguintes passos:</p> <p>1) Apresenta uma lista com 3 palavras com <-ão> e com 3 terminadas em <-am> no quadro (p.e. estão, João, estarão; estavam, cantam, amam);</p> <p>2) Pede aos pares que as registem e que descubram o que haverá de comum entre os conjuntos; pode fazer alusão à sílaba tónica, solicitando aos alunos que a identifiquem, para cada palavra e que a rodeiem;</p>		
--	--	--	--	--

		<p>3) Faz-se o plenário com as conclusões dos grupos. A professora estagiária incentiva os alunos a formularem a regra ortográfica, que é registada no quadro. Os alunos registam no caderno e a professora refere que a regra descoberta será registada num cartaz, afixado na sala (o mesmo cartaz pode ser construído pelos alunos, em TEA). Também em TEA, os alunos farão uma pequena ficha de verificação. <i>Abaixo estão o cartaz construído e a ficha de verificação.</i></p> <p>Balanço final</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade? Como funcionaram as parcerias?...</i>) - Caso haja tempo, entrega-se o questionário escrito da autoavaliação – referir a importância de discutir com o colega a autoavaliação, já que o trabalho foi feito a pares. 			
--	--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DIÁRIA – DITADO COOPERATIVO 3.2 (ÃO/AM)

31/05/2023 – 11H00:12H00

OBJETIVOS GERAIS: Reconhecer que, em final de palavra, o som [-ão] é escrito com <-ão> quando inserido em sílaba tónica e é escrito com <-am> quando inserido em sílaba átona; Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

ÁREA CURRICULAR CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS GRAMÁTICA Sílaba tónica (Forte)/átona (Frac)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1. Explicitar regras de ortografia. TRANSVERSAIS 2. Cooperar com o colega na resolução da tarefa.	Antes de se iniciar a aula, a professora estagiária retoma o caso ortográfico que os alunos estão a trabalhar. Explicitação da tarefa pela professora estagiária: - 1.º momento: resolução de um ditado a pares (referir que os elementos do par devem discutir entre si, argumentar e negociar sobre a forma ortográfica da palavra escutada a escrever) – a professora estagiária volta a frisar a necessidade da discussão entre os pares. - 2.º momento apresentação das propostas dos pares para o grande grupo. - 3.º momento: sistematização das descobertas e regras ortográficas. Distribuição do material pelos responsáveis pela tarefa (estojos e cadernos diários) Resolução do ditado cooperativo 1.º momento	- Cadernos diários - Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, afia)	PORTUGUÊS GRAMÁTICA 1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu. 1.2 Menciona o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-am> quando a sílaba é fraca (átona). 1.3 Explicita que o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-ão> quando a sílaba é forte (tónica). TRANSVERSAIS 2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa. 2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.	- Grelha de observação - Áudios das interações entre pares - Produções do alunos

		<p>- A professora estagiária dita os seguintes itens: <pintaram>, <pintarão>, <tibão> e <neram> (dita cerca de duas vezes cada, em velocidade de elocução média; verificando que a maioria já completou a tarefa, dita a seguinte).</p> <p>- A professora estagiária vai circulando pela sala, de modo a monitorizar o trabalho dos pares e, eventualmente, selecionar e sequenciar propostas para a apresentação.</p> <p>2.º momento</p> <p>- A professora estagiária solicita a um par que escreva no quadro a proposta para a 1.ª palavra. Os alunos devem explicar ao grande grupo o porquê da forma ortográfica apresentada.</p> <p>- Havendo formas ortográficas diferentes, devem ser apresentadas (preferencialmente, escritas por baixo da que já estiver escrita) e justificadas.</p> <p>- Em coletivo, discutem-se as formas apresentadas.</p> <p>- Caso nenhum par tenha apresentado/explicitado a regra ortográfica, a professora estagiária orienta a discussão nesse sentido.</p> <p>1) Pede aos pares que identifiquem o tempo verbal de cada forma verbal (os primeiros 2 itens ditados).</p> <p>2) Faz-se o registo: Verbos no passado - terminam em <am>; Verbos no futuro - terminam em <ão>.</p> <p>Balço final</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>- Partilha do <i>feedback</i> sobre a sessão (Questões orientadoras: <i>O que aprenderam hoje? Em que tiveram mais dificuldade? O que acharam da atividade? Como funcionaram as parcerias?...</i>)</p> <p>- Caso haja tempo, entrega-se o questionário escrito da autoavaliação – referir a importância de discutir com o colega a autoavaliação, já que o trabalho foi feito a pares.</p> <p>Também em TEA, os alunos farão uma pequena ficha de verificação. Após a ficha, afixa-se o cartaz de sistematização. <i>Abaixo estão o cartaz construído e a ficha de verificação.</i></p>			
--	--	--	--	--	--

Produções dos alunos

Ditado cooperativo

- pintaram ✓
- pintarão ✓
- Tibão ✓
- heram ✓

Verbos no passado → terminam em <am>

verbos no futuro → terminam em <ão>

Ditado cooperativo:

- 1- pintaram ✓
- 2- pintarão ✓
- 3- Tibão ✓
- 4- heram ✓

verbos no passado → terminam em <am>

verbos no futuro → terminam em <ão>

Ficha de verificação

Nome: _____

Data: _____

É com <ão> ou com <am>?



1. **Completa** as lacunas nas palavras com <ão> ou <am>.

bal____

lavar____ (*Passado*)

sonh____ (*Presente*)

cant ____ (*Presente*)

fog____

irm____

lav____ (*Presente*)

cantar____ (*Passado*)

ver____ (*Futuro*)

lavar____ (*Futuro*)

cantar____ (*Futuro*)

comi____ (*Passado*)

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima.

3. O que concluíste? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (*É com <ão> ou com <am>?*).

No final da palavra, escrevemos <ão> quando a sílaba é _____ e com <am> quando a sílaba é _____.

Exemplos de fichas de verificação resolvidas pelos alunos

Nome: _____

Data: _____

É com <ão> ou com <am>?

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <ão> ou <am>.

bal_ão ✓	lavar_ão (Passado) ✓
sonh_ão (Presente) ✓	cant_ão (Presente) ✗
fog_ão ✓	irm_ão ✓
lav_ão (Presente) ✓	cantar_ão (Passado) ✓
ver_ão (Futuro) ✓	lavar_ão (Futuro) ✗
cantar_ão (Futuro) ✓	comi_ão (Passado) ✗

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima.

3. O que concluis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (É com <ão> ou com <am>?).

No final da palavra, escrevemos <ão> quando a sílaba é carie e com <am> quando a sílaba é litro. ✓

Data: 17-06-2023

É com <ão> ou com <am>?



1. **Completa** as lacunas nas palavras com <ão> ou <am>.

bal ão ✓

lavar am (Passado) ✓

sonh am (Presente) ✓

cant am (Presente) ✓

fog ão ✓

irm ão ✓

lav am (Presente) ✓

cantar am (Passado) ✓

ver ão (Futuro) ✓

lavar ão (Futuro) ✓

cantar ão (Futuro) ✓

comi am (Passado) ✓

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima.

3. O que concluis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (É com <ão> ou com <am>?).

No final da palavra, escrevemos <ão> quando a sílaba é tónica e com <am> quando a sílaba é atona.

Data: 02-05-2023

É com <ão> ou com <am>?

1. **Completa** as lacunas nas palavras com <ão> ou <am>.

balão ✓

lavaram (Passado) ✓

sonho (Presente) ✗

cantam (Presente) ✓

fogo ✓

irmão ✓

lavo (Presente) ✗

cantaro (Passado) ✗

vero (Futuro) ✓

lavaro (Futuro) ✓

cantaro (Futuro) ✓

comio (Passado) ✗

2. **Rodeia** as sílabas tónicas das palavras acima.

3. O que concluíis? **Completa a regra** que responde à questão do título da ficha (É com <ão> ou com <am>?).

No final da palavra, escrevemos <ão> quando a sílaba é g e com <am> quando a sílaba é _____.

Anexo M. Grelhas de observação dos ditados cooperativos

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - DITADO COOPERATIVO 1.1 (U/O)																								
5/05/2023																								
Indicadores de avaliação	Alunos																							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																								
1.2 Menciona o som [u], em sílaba final, se escreve com <o> quando a sílaba é fraca (átona).																								
1.3 Explicita que o som [u], em sílaba final, se escreve com <u> quando a sílaba é forte (tónica).																								
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																								
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																								

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - DITADO COOPERATIVO 1.2 (U/O)																								
5/05/2023																								
Indicadores de avaliação	Alunos																							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																								
1.2 Menciona o som [u], em sílaba final, se escreve com <o> quando a sílaba é fraca (átona).																								
1.3 Explicita que o som [u], em sílaba final, se escreve com <u> quando a sílaba é forte (tónica).																								
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																								
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																								

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - DITADO COOPERATIVO 2.1 (M/N)																									
11/05/2023																									
Indicadores de avaliação	Alunos																								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																									
1.2 Menciona que a letra <m> antecede o .																									
1.3 Explicita que a letra <n> antecede as outras consoantes (à exceção do <p>).																									
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																									
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																									

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - DITADO COOPERATIVO 2.2 (M/N)																								
18/05/2023																								
Indicadores de avaliação	Alunos																							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																								
1.2 Menciona que a letra <m> antecede o <p>.																								
1.3 Explicita que a letra <n> antecede as outras consoantes (à exceção do <p>).																								
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																								
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																								

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - DITADO COOPERATIVO 2.3 (M/N) 22/05/2023																									
Indicadores de avaliação	Alunos																								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																									
1.2 Menciona que a letra <m> antecede o <p>.																									
1.3 Explicita que a letra <n> antecede as outras consoantes (à exceção do <p>).																									
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																									
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																									

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – DITADO COOPERATIVO 3.1 (ÃO/AM) 26/05/2023																									
Indicadores de avaliação	Alunos																								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																									
1.2 Menciona o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-am> quando a sílaba é fraca (átona).																									
1.3 Explicita que o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-ão> quando a sílaba é forte (tónica).																									
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																									
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																									

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – DITADO COOPERATIVO 3.2 (ÃO/AM)																									
31/05/202																									
Indicadores de avaliação	Alunos																								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	
1.1 Justifica oralmente a forma ortográfica que escreveu.																									
1.2 Menciona o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-am> quando a sílaba é fraca (átona).																									
1.3 Explicita que o som [-ão], em sílaba final, se escreve com <-ão> quando a sílaba é forte (tónica).																									
2.1 Envolve-se ativamente na resolução da tarefa.																									
2.2 Adequa o seu comportamento ao contexto de trabalho cooperativo.																									

Legenda:

0	1	2	3
Não observado	Não	Consegue, com apoio	Consegue

Anexo N. Exemplos de ditados de frases resolvidos pelos alunos

1- O anão e lutamdu no
 eutão nu salom
 2- nu campu estão
 perus e gamsus

1- O anão e o ~~hadu~~ lutão no salão.
 nandu
 no campo estão perus e ~~gansu~~
 gansos.
 gansos - gahsos
 nandu - nahn

1- O anão e o nandu lutam no
 salão.
 2- No campo estão perus e gansos
 gansos
 anão - anão
 lutam - lutam
 perus - perus
 gansos - gahsos

1- O anão e o nandu lutam no Salão.
2- No campo estão perus e galinhas.

Anexo O. Cronograma com os procedimentos metodológicos para a ação

ABRIL 2023



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
30						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
	OBSERVAÇÃO Levantamento dos erros ortográficos dos textos dos alunos					
23	24	25	26	27	28	29
	OBSERVAÇÃO Análise dos erros ortográficos dos textos dos alunos					

17/04/2023 – início da
PES II em 1.º CEB

MAIO 2023



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5 - Conversa - conceções sobre o ditado e o erro - Ditado cooperativo 1.1 (u/o)	6
7	8	9	10 - Ditado cooperativo 1.2 (u/o)	11 - FV (u/o) - Ditado cooperativo 2.1 (m/n)	12	13
14	15	16	17	18 - Ditado cooperativo 2.2 (m/n)	19 - Ditado cooperativo 2.3 (m/n)	20
21	22	23	24 - FV (m/n)	25	26 - Ditado cooperativo 3.1 (ão/am)	27
28	29	30	31 - Ditado cooperativo 3.2 (ão/am)			

JUNHO 2023



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2 - FV (ão/am) Ditado de frases - Conversa - conceções sobre o ditado e o erro	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

02/06/2023 – início da
PES II em 1.º CEB

Excertos das partilhas dos alunos acerca do ditado (início da intervenção)

O que é o ditado?

“É um exercício que nós escrevemos o que o colega dita, o colega depois corrige-nos as palavras e nós copiamos por baixo” (L).

Para que serve o ditado?

“O ditado ensina-nos lengalengas”. (S).

“Ajuda-nos a aprender rimas”. (F)

“Ensina-nos a escrever bem”. (P)

E é importante escrevermos bem? Para quê?

“Por causa dos trabalhos quando formos crescidos” (O).

“Porque precisamos nas universidades” (F).

“Para nos entendermos todos bem” (J).

O que acham sobre apresentarmos os nossos erros no quadro?

“Eu tenho um bocadinho de vergonha” (O).

“Eu também. (tem vergonha)”. (L)

S coloca a mão no ar para afirmar que também tem vergonha.

“Nós só copiamos os erros dos ditados nas folhas” (K).

Conversa próxima do <i>focus group</i> – 5/05/2023			
Categoria de análise	Subcategorias de análise	Unidade de registo	Notas
Conceção sobre o ditado	Como os alunos realizam o ditado	“É um exercício que nós escrevemos o que o colega dita (...)”. (L)	Os alunos têm uma visão do ditado associada à tipologia de ditado a pares.
	Como se realizam as correções no ditado	“(…) o colega depois corrige-nos as palavras e nós copiamos por baixo”. (L)	A correção realiza-se entre pares, sem explicitação de regras ortográficas.
Funções do ditado	N/A	“O ditado ensina-nos lengalengas”. (S).	Os alunos associam as funções do ditado ao ensino e aprendizagem de rimas e lengalengas – a OC tem vários ficheiros para o TEA com ditados que incluem lengalengas.
		“Ajuda-nos a aprender rimas”. (F)	
		“Ensina-nos a escrever bem”. (P)	Têm a ideia da importância do ditado para a escrita com correção.
Conceções acerca da escrita com correção	Funções da escrita com correção	“Por causa dos trabalhos quando fomos crescidos” (O).	Constata-se que os alunos associam a escrita com correção à sua dimensão utilitária.
		“Porque precisamos nas universidades” (F).	
		“Para nos entendermos todos bem” (J).	
Conceções acerca do trabalho sobre o erro	Sentimentos aquando da exposição do próprio erro	“Eu tenho um bocadinho de vergonha” (O).	Verifica-se algum constrangimento por parte dos alunos quando o próprio erro é apresentado ao grande grupo.
		“Eu também. (tem vergonha)”. (L)	
	Trabalho efetivo que os alunos realizam a partir do erro	<i>S coloca a mão no ar para afirmar que também tem vergonha.</i>	
		“Nós só copiamos os erros dos ditados nas folhas” (K).	O erro é mobilizado durante a correção entre pares, sem explicitação de regras ortográficas.

Anexo P.2 – Conversa próxima do *focus group* realizada depois da intervenção

**Guião para a conversa próxima do
focus group após a intervenção**

QUESTÕES ORIENTADORAS

- E agora, o que é, para vocês, o ditado? Como é que o fazem?
- Para que serve o ditado?
- O que acham de trabalharmos sobre o erro?
- Como se sentem quando o vosso erro é mostrado para a turma?
- ...

Excertos das partilhas dos alunos acerca dos ditados cooperativos (final da intervenção)

E depois deste tempo, para vocês, o que é o ditado? Para que serve?

“Nestes ditados, nós fazemos a pares e discutimos como se escreve a palavra que ditas, depois apresentamos aos colegas e discutimos com a turma as nossas ideias”. (L)

“Os ditados cooperativos ajudam-nos a escrever melhor e a discutir com o par”. (Q)

“Eu estou a melhorar na minha escrita com estes ditados porque já sei estratégias para usar a voz das palavras, já sei coisas que não sabia e que me ajudam a escrever melhor”. (O)

“Nós nunca tínhamos feito os ditados assim e discutir sobre as palavras ajuda-nos a perceber melhor”. (J)

“Eu já consigo discutir mais com o meu par e explicar as minhas ideias e dantes não conseguia bem”. (F)

Sobre o papel do erro na aprendizagem: a vergonha/constrangimento que sentiam passou ou ainda se mantêm? O que podem partilhar sobre isto?

“Eu dantes tinha vergonha de mostrar os meus erros, mas agora já não tenho porque sei que me ajuda a mim e ajuda os outros a aprender”. (L)

“Ainda tenho um bocadinho de vergonha, mas está a passar”. (O)

“Se nós vemos os erros dos outros, conseguimos aprender”. (H)

E; H, I, M, T, U e W concordam que já não têm vergonha de apresentar os próprios erros.

Conversa próxima do focus group – 2/06/2023			
Categoria de análise	Subcategorias de análise	Unidade de registo	Notas
Conceção sobre o ditado	Como os alunos realizam o ditado	“Nestes ditados, nós fazemos a pares e discutimos como se escreve a palavra que ditas, depois apresentamos aos colegas e discutimos com a turma as nossas ideias”. (L)	Os alunos têm uma visão do ditado associada à tipologia de ditado cooperativo.
	Como se realizam as correções no ditado	“(…) discutimos com a turma as nossas ideias”. (L)	A correção realiza-se entre pares, com explicitação de regras ortográficas.
Funções do ditado	Relação do ditado com a discussão entre pares e a explicitação de ideias	“(…) ajudam-nos (...) a discutir com o par”. (Q)	Os alunos associam o ditado ao desenvolvimento de competências associadas ao trabalho cooperativo, designadamente à discussão entre pares.
		“Eu já consigo discutir mais com o meu par (...)”. (F)	
		“Eu já consigo (...) explicar as minhas ideias e dantes não conseguia bem”. (F)	Verifica-se uma associação do ditado à capacidade de o aluno conseguir explicar, oralmente, as suas ideias.
	O papel da discussão na aprendizagem da ortografia	“(…) discutir sobre as palavras ajuda-nos a perceber melhor”. (J)	Percebe-se que os alunos associam a discussão (entre pares e coletiva) à construção de conhecimento.
	O papel do ditado na escrita	“(…) ajudam-nos a escrever melhor”. (Q)	Destacam a melhoria na competência da escrita como uma das funções do ditado.
“Eu estou a melhorar na minha escrita com estes ditados (...)”. (O)			
		“(…) sei estratégias para usar a voz das palavras, já sei coisas que não sabia e que me ajudam a escrever melhor”. (O)	Salienta a aprendizagem explícita de estratégias para resolver os desafios ortográficos, aplicáveis durante a realização de produções escritas.
Conceções acerca do trabalho sobre o erro	Sentimentos aquando da exposição do próprio erro	“Eu dantes tinha vergonha de mostrar os meus erros, mas agora já não tenho porque sei que me	Verifica-se que os alunos já estão mais confortáveis quando o próprio erro é

		ajuda a mim e ajuda os outros a aprender". (L)	apresentado ao grande grupo.
		"Ainda tenho um bocadinho de vergonha, mas está a passar". (O).	
		<i>E; H, I, M, T, U e W concordam que já não têm vergonha de apresentar os próprios erros.</i>	
	Papel do erro na aprendizagem	(sobre "mostrar os meus erros") "(...) sei que me ajuda a mim e ajuda os outros a aprender". (L)	Os alunos demonstram ter-se apropriado do valor formativo do erro.
"Se nós vemos os erros dos outros, conseguimos aprender" (H).			

Anexo Q. Partilhas dos alunos acerca das suas opiniões sobre as tarefas encadeadas realizadas durante a PES II

Figura Q1

Opiniões dos alunos acerca das sequências didáticas preferidas



Nota: Dados recolhidos a partir do inquérito por questionário de avaliação final da Prática de Ensino Supervisionada II.

Figura Q2

Opiniões dos alunos acerca das sequências didáticas que menos gostaram

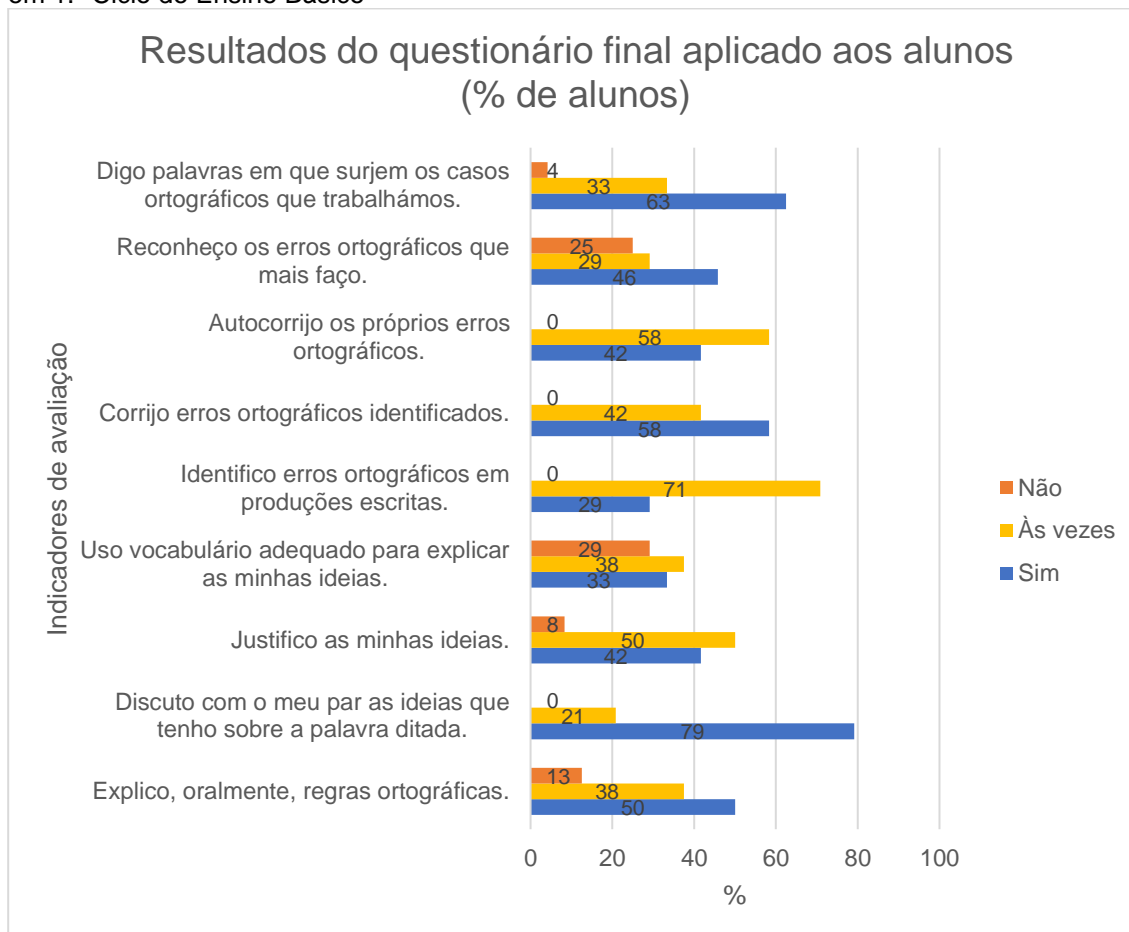


Nota: Dados recolhidos a partir do inquérito por questionário de avaliação final da Prática de Ensino Supervisionada II.

Anexo R. Autoavaliação dos alunos quanto aos indicadores de avaliação presentes no Plano de Intervenção

Figura R1

Opiniões dos alunos acerca da concretização dos indicadores de avaliação do Plano de Intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

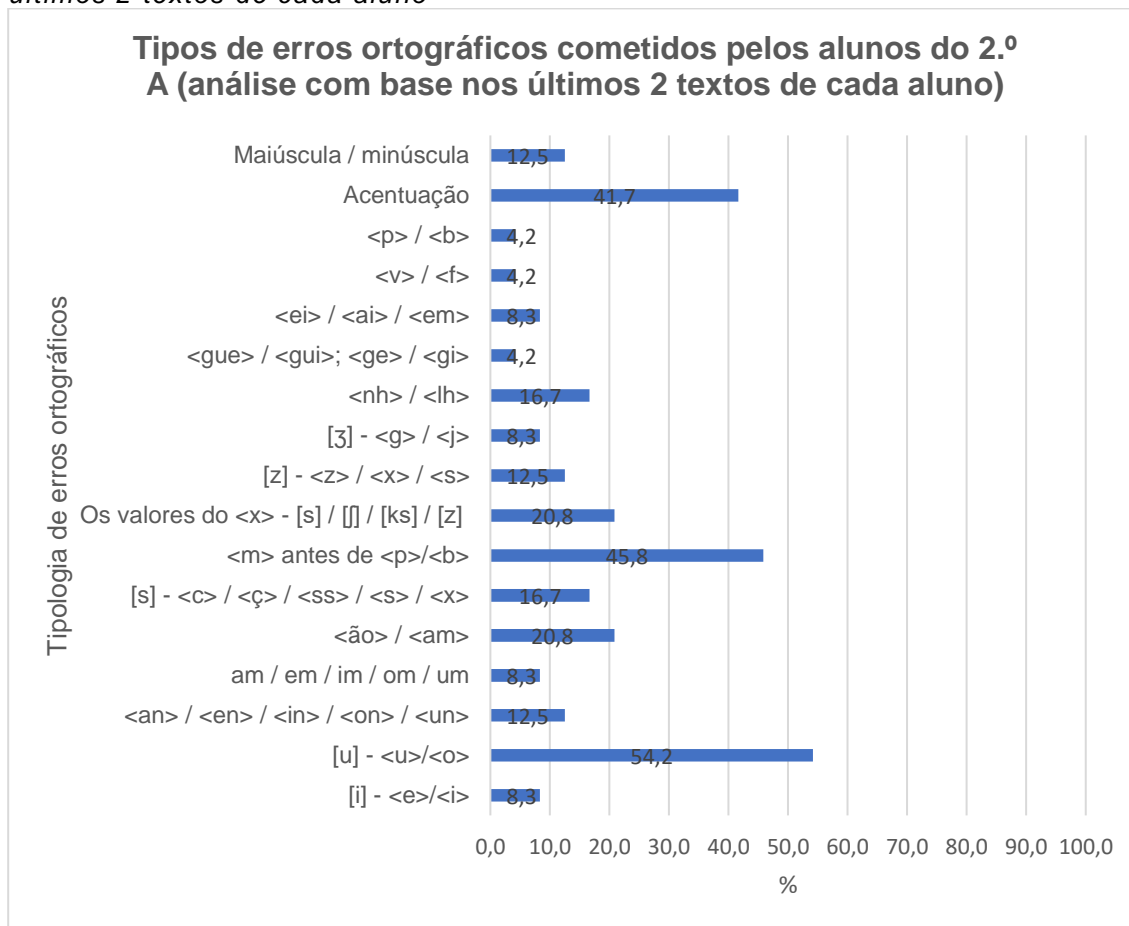


Nota: Dados recolhidos a partir do inquérito por questionário de avaliação final da Prática de Ensino Supervisionada II.

Anexo S. Tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos do 2.º A

Figura S1

Tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos do 2.º A – análise com base nos últimos 2 textos de cada aluno



Nota: Dados recolhidos a partir da análise de dois textos de cada criança, provenientes dos cadernos individuais de escrita.

Anexo T. Análise estatística das variáveis número de palavras por texto (PT) e frequência de erros ortográficos por texto (FET)

```
> summary(FETR)
      PT          FET
Min.   : 12.00   Min.   : 1.205
1st Qu.: 24.75   1st Qu.: 5.455
Median : 35.50   Median :12.500
Mean   : 44.73   Mean    :14.874
3rd Qu.: 63.00   3rd Qu.:21.986
Max.   :116.00   Max.    :44.000
```

Nota: PT: número de palavras por texto; FET: frequência de erros ortográficos por texto; Min. – mínimo; 1st Qu.: primeiro quartil; Median: mediana; Mean: média; 3rd Qu.: terceiro quartil; Max.: máximo. Análise realizada no *software* de análise estatística R.

Anexo U. Resultados dos testes de normalidade de Shapiro-Wilk à variável – frequência de erros ortográficos por texto (FET) e número de palavras por texto (PT)

```
> shapiro.test(FETR$FET)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  FETR$FET
W = 0.92373, p-value = 0.006355

> shapiro.test(FETR$PT)

      Shapiro-Wilk normality test

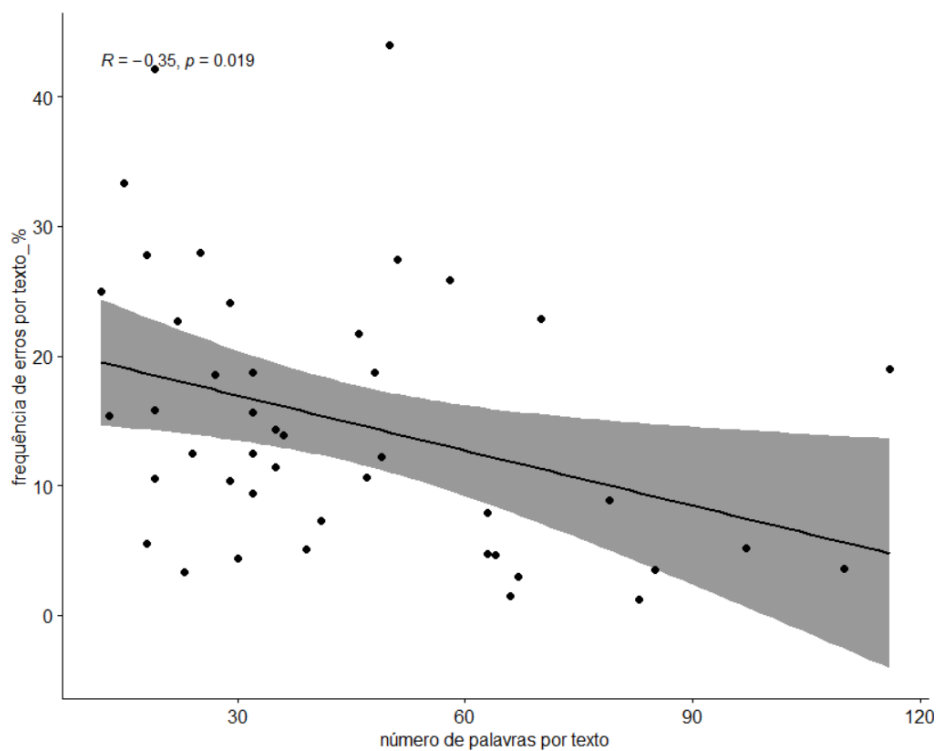
data:  FETR$PT
W = 0.90647, p-value = 0.001731
```

Nota: teste realizado no *software R*; *FET*: frequência de erros ortográficos por texto; *PT*: número de palavras por texto; *Shapiro-Wilk normality test*: teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Análise realizada no *software* de análise estatística *R*.

Anexo V. Correlação entre o número de palavras por texto e a frequência de erros ortográficos por texto dos alunos do 2.º A – método de Pearson

Figura V1

Correlação entre o número de palavras por texto e a frequência de erros ortográficos por texto dos alunos do 2.º A



Nota: gráfico gerado no *software* de análise estatística R.

Anexo W. Categorização dos erros ortográficos cometidos pelos alunos do 2.º A

Tabela W1

Categorização dos erros ortográficos cometidos pelos alunos do 2.º A

CÓDIGO	Categoria	Subcategoria	% do total de erros	
11	Fonológico	Substituição	14,5	23,8
12		Omissão	6,5	
13		Inserção	2,3	
14		Transposição	0,5	
21	Ortográfico	Substituição	10,3	36,8
22		Regularização	5,1	
23		Regra contextual	5,1	
24		Prosódico	6,1	
25		Grafotático	3,7	
26		Morfossintático	6,5	
CÓDIGO	Categoria		-	-
3	Lexical			2,8
4	Acentuação gráfica			16,4
5	Complexos			15,4
6	Maiúscula/minúscula			4,2
7	Outros			0,5

Nota: Dados recolhidos a partir da análise de dois textos de cada criança, provenientes dos cadernos individuais de escrita. Categorização de acordo com Vale e Sousa (2022). Análise feita no *Microsoft Excel*.

Anexo X. Análise das interações dos alunos nos ditados cooperativos

Anexo X.1 Ditados de homófonas <u>/<o> em posição final de palavra

Ditado cooperativo 1.1 (<u>/<o>) – 5/05/2023				
Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <tato>	B e X	<tatu>	"(...) ouvimos [u]". (X)	Fonológico
		<tato>	"Não, é parecido com <pato>, logo é com <o>". (B)	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)
	L e P	<tatu>	"É <tatu>, o som é [u]". (P)	Fonológico
Discussão coletiva sobre <tato>	M e S	<tatu>	"Nós pusemos com <u> porque o som é [u]". (M e S)	Fonológico
	B e X	<tato>	"Escrevemos com <o> porque tem um bocadinho parecido com <pato>". (B e X)	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)
	C e Q	<táto>	"Porque ouvimos o <a> forte, então pusemos acento". (C e Q)	Fonológico
	B e X	<tato>	"Não tem acento porque é como o <pato> e <pato> também não tem acento". (B)	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)

Discussão entre pares sobre <tatu>	A e T	<tatu>	"É com <u> porque eu conheço a palavra". (T)	Memória visual (aprendizagem estatística)
	O e W	<tatu>	"Sim, sim, no Brasil há, é o tatu-bolinha, é com <u>"	Memória visual (aprendizagem estatística)
	L e P	<tatu>	"Na primeira diz-se <tato>". (L) P: "Não há muita diferença, mas é diferente". (P) "Sim, nesta o <tu> parece mais forte". (L)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <tatu>	L e P	<tato> / <tatu>	"<tato> é com <o> porque ouvimos o <to> mais fraco, se dissermos a palavra". (L)	Prosódico (proeminência da sílaba)
			"Sim, e vimos que o <tatu> é com <u> porque é mais forte". (P)	Prosódico (proeminência da sílaba)
			"<ta-to> aqui o <to> é fraco. <ta-tu> aqui o <tu> é mais forte, ouvimos mais o <u>". (L e P)	Prosódico (proeminência da sílaba)
	F e V	<tatu>	"Nós também pusemos com <u> porque ouvimos é o som do <u>". (F e V)	Fonológico

Ditado cooperativo 1.2 (<u>/<o>) – 10/05/2023

Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <ledo>	O e X	<ledo>	"<l>, <ledo>?" (O)	N/A
			"Pronto, é assim. <le-do> (acentua a sílaba <le>). (X)	Prosódico (Proeminência da sílaba)
	M e W	<ledu>	"<le-du> (acentua e prolonga a sílaba <du>)". (M)	Prosódico (Proeminência da sílaba)
			"Eu estou-lhe dizendo que é com <o> porque é fraco, mas você não quer escutar, é como <medo>". (W)	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística) Prosódico (Proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <ledo>	O e X	<ledo>	"Nós pusemos assim porque o <do> é mais leve". (O)	Prosódico (Proeminência da sílaba)
Discussão entre pares sobre <ledu>	Q e K	<ledu>	"É <ledu> porque antes foi <ledo> com <o>, por isso agora é com <u>". (Q)	<i>Rotinas de sala de aula</i>

	J e L	<ledu>	"Chama a palavra". (L)	<i>Estratégia prosódica (verificar a proeminência da sílaba)</i>
	J e L	<ledu>	"[le-du] (<i>acentua a sílaba [du]</i>). (J)	Prosódico (Proeminência da sílaba)
	J e L	<ledu>	"Pois, o [du] é sílaba tónica, por isso é com <u>". (L)	Prosódico (Proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <ledu>	J e L	<ledu>	"A sílaba tónica é no <-du>, por isso é com <u>. No <ledo>, o <-do> é mais fraco, logo é sílaba átona, por isso escrevemos com <o>". (J)	Prosódico (Proeminência da sílaba)

Anexo X.2 Ditados de homófonas nasais antes de <p>/<p> e nos restantes contextos

Ditado cooperativo 2.1 (<m>/<n>) – 11/05/2023				
Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <pombo>	E e R	<ponbo>	“[on], [on], é com <n>”. (E)	Fonológico (desconhecimento da regra)
	W e M	<ponbo>	“Tem que ser um n. <ponbo> (<i>acentua a vogal nasal, com ênfase na nasalização</i>)”	Fonológico (desconhecimento da regra)
Discussão coletiva sobre <pombo>	E e R	<ponbo>	“É <ponbo> porque ouvimos <on>, então pomos <n>”. (R)	Fonológico (desconhecimento da regra)
	I e L	<pombo>	“Não, é com <m> porque o <m> escrevemos antes do <p> e do e o <n> é antes das outras”. (I) “Queres tu dizer, das outras consoantes”. (Professora estagiária)	Ortográfico (mobilização da regra)
Discussão entre pares	P e Q	<ponto>	“É <ponto> porque <pon> é mais <on> do que em <pombo>”. (P)	Fonológico (desconhecimento da regra)

sobre <ponto>			(...) "Sim, se dissermos as palavras, faz mais <on> no <ponto>, por isso vamos por <n>". (Q)	Fonológico (desconhecimento da regra)
	J e U	<ponto>	"Esta é com <n> porque o <m> é antes do <p> e do ". (J)	Ortográfico (mobilização da regra)
	M e W	<ponto>	"Essa é fácil". "É com <o>, é um <o>". (W)	Ortográfico
			Não, é com <u>, carrega mais no <u>, <pon-to> (<i>acentua e prolonga a sílaba <to></i>). (M)	<i>Desconhecimento da prosódia (acento)</i>
			"Não, é com <o> porque o <o> tem som de <u>, esse daqui é que é o forte, <pon-to> (<i>acentua e prolonga a sílaba tônica</i>)". (W)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <ponto>	G e K	<pontu>	<i>Não souberam explicar.</i>	N/A
			"É com <o> no final porque a sílaba tônica não é essa, é <pon>". (O)	Prosódico (proeminência da sílaba)
	J e U	<ponto>	"Escrevemos com <m> antes do <p> e do e com <n> antes das outras letras". (J)	Ortográfico (mobilização da regra)

Ditado cooperativo 2.2 (<m>/<n>) – 18/05/2023

Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <tampa>	S e V	<tampa>	“Tem que ser um <m> porque tem lá o <p>”. (S)	Ortográfico (mobilização da regra)
	C e O	<tanpa>	“[am], [am], faz [am], pomos <n> porque faz [am]”. (C)	Fonológico (desconhecimento da regra)
		<tampa>	“Não, C, antes do <p> pomos o <m>”. (O)	Ortográfico (mobilização da regra)
Discussão coletiva sobre <tampa>	E e R	<tanpa>	“Nós pusemos assim porque antes do <n> não está o <p> ou o . Se estivesse era com <m>”. (R)	Ortográfico (desconhecimento da regra)
			(...) “Antes do <p> ou do é o <m>”. (E)	Ortográfico (mobilização da regra)
		<tampa>	“Não é antes do <p> e do que vem o <m>, é depois! O <m> é que vem antes do <p> e do . O <n> vem antes das outras”. (O)	Ortográfico (mobilização da regra)

Discussão entre pares sobre <tonta>	P e Q	<tonta>	[tɔn], [tɔn], eu acho que devia ter alguma coisa de diferente". (Q)	<i>Rotinas de sala de aula</i>
			"Eu acho que aqui é o <n>, não vai ser igual". (P)	
			"Mas pode ser igual, e se aqui for <m>?" (Q)	
	C e O	<tonta>	"Aqui já é com <n>?" (C)	N/A
"Sim, como temos ali outras letras sem ser o <p> e o , já é com <n>". (O)			Ortográfico (mobilização da regra)	
Discussão coletiva sobre <tonta>	N e K	<tota>	<i>Não sabem explicar.</i>	N/A
	L e T	<tounta>	"Porque só se coloca o <m> antes do <p> e do ".	Ortográfico (mobilização da regra)
			"Porque ouvimos [oun]".	Fonológico (desconhecimento da regra)

Ditado cooperativo 2.3 (<m>/<n>) – 19/05/2023

Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <vimbo>	O e J	<vimbo>	"É com <m> porque tempos o ". (O)	Ortográfico (mobilização da regra)
			"Sim, sim, vamos pôr <m>". (J)	
	M e H	<vimbo>	"[im], [im], se taparmos o nariz não conseguimos dizer. Deve ser com <m>". (Q)	Fonológico (desconhecimento da regra)
			"Está bem". (K)	N/A
<vimbo>	<vimbo>	"Não, não. Olha lá, tem lá o , é com <m>". (H)	Ortográfico (mobilização da regra)	
Discussão coletiva sobre <vimbo>	O e J	<vimbo>	"Decidimos por o <m> porque já demos que o <m> está antes do <p> e do ". (J)	Ortográfico (mobilização da regra)
Discussão entre pares sobre <vinfo>	Q e K	<vinfo>	"[in], agora é que tem <n> porque se eu tapar o nariz não consigo dizer. (<i>tapa o nariz</i>) [i]". (Q)	Fonológico (desconhecimento da regra)
			"(...) e à bocado foi <m>". (Q)	<i>Rotina de sala de aula</i>
			"Então pomos <n>". (K)	N/A

	O e J	<vinfo>	"Aqui é com <n> porque não temos <p> ou depois". (J)	Ortográfico (mobilização da regra)
Discussão coletiva sobre <vinfo>	Q e K	<vinfo>	"Nós pusemos assim". (K)	Fonológico (desconhecimento da regra)
			"Porque dissemos o [vin] e depois tapámos o nariz. Pusemos o [n]". (Q)	
	L e H	<vinfo>	"Sim, nós também, porque não está lá nenhum <p> ou ". (H)	Ortográfico (mobilização da regra)

Anexo X.3 Ditados de homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra

Ditado cooperativo 3.1 (<ão>/<am>) – 26/05/2023				
Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <lambão>	W e D	<lambão>	“Eu acho que acaba em <-ão> porque é parecido com <cão>.”	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)
	F e I	<lambão>	“[lambão], [bão], [bão] (<i>acentua e prolonga a sílaba final</i>) ... é com <-ão> porque é mais forte. [ão] (<i>volta a acentuar e prolongar o som</i>).”	Prosódico (proeminência da sílaba)
	C, S e V	<lambão>	“É mais forte, o [ão] é mais forte, deve ser com <-ão>”. (S)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <lambão>	C, S e V	<lambão>	“Como [ão] é mais forte, pusemos <-ão>”. (C, S e V)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão entre pares sobre <tombam>	P e M	<trombão>	“É <trombão> porque é uma grande <tromba> e nós já vimos isto no texto”. (P)	Memória visual
		<tombão>	“Não, não é [trom], é [tom], não tem lá nenhum <r>, não ouviste bem”. (M)	Fonológico
		<tombam>	“Não, não é <-ão>, é com <-am>, porque senão é [tombão] (<i>acentua e prolonga a sílaba <bão></i>) e é [tombam]” (<i>acentua a primeira sílaba tom</i>).	Fonológico

	N e E	<tombão>	“É com <-ão> por causa do som, é [ãõ], [ãõ]”. (F)	Fonológico (desconhecimento da regra)
Discussão coletiva sobre <tombam>	F e I	<tombam>	“Se fosse com <-ão> era [tombão] (<i>acentua a sílaba <bão></i>). “O <-ão> é para a sílaba forte e o <-am> é para a sílaba fraca”. (F e I)	Prosódico (proeminência da sílaba)

Ditado cooperativo 3.2 (<ão>/<am>) – 31/05/2023

Situação	Pares	Forma ortográfica	Unidade de registo	Tipo de conhecimento linguístico
Discussão entre pares sobre <pintaram>	L e C	<pintaram>	“Eu acho que é com <-am> porque é um verbo no passado e todos os verbos no passado acabam com <-am>. Os do futuro é que acabam com <-ão> e este é passado, porque já pintaram”. (L)	Morfossintático
	S e X	<pintaram>	"O [ão] aqui é fraco, deve ser com <am>". (S)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <pintaram>	L e C	<pintaram>	“Nós pusemos assim porque este está no presente”. (L) (...)	Morfossintático
			“Eu acho que está no passado porque é <pintaram> e não é <pintam>. No passado, eles já acabaram, já pintaram, no presente ainda pintam”. (J) (...) Sim, sim, é no passado, nós escrevemos passado até no caderno, mas eu é que disse mal”. (L)	Morfossintático
Discussão entre pares sobre <pintarão>	L e C	<pintarão>	“Este aqui já está no futuro, por isso pomos <ão>”. (L)	Morfossintático
	S e X	<pintarão>	“Este é com <-ão>, é mais forte: [pintarão] (<i>acentua e prolonga a sílaba final</i>)”. (S)	Prosódico (proeminência da sílaba)

			"[pintaram], [pintarão], [rão], sim, este é mais forte". (X)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <pintarão>	S e X	<pintarão>	"Nós pusemos assim porque se dissermos a palavra o [ão] é mais forte". (S)	Prosódico (proeminência da sílaba)
			"Sim, nós dissemos [pintaram] e [pintarão] e nesta o [ão] é mais forte". (X)	Prosódico (proeminência da sílaba)
	E e F	<pintarão>	"O <-ão> é para a sílaba forte, que é a tónica, e o <-am> é para a átona, a fraca".	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão entre pares sobre <tibão>	O e P	<tibão>	"Esta é parecida com <sabão>. Podemos por com <-ão>, [tibão], [sabão]". (O)	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)
	S e X	<tibão>	"[tibão], [bão] (<i>acentua e prolonga a sílaba</i>). Aqui é forte, é com <-ão>". (S)	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão coletiva sobre <tibão>	O e P	<tibão>	"Nós descobrimos que <tibão> é muito parecido com <sabão> e pusemos com <-ão>".	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)
	S e X	<tibão>	X: "Nós pusemos com <-ão> porque o [ão] é mais forte".	Prosódico (proeminência da sílaba)
Discussão entre pares sobre <neram>	J e H	<neram>	"Esta palavra é muito parecida com <deram>, do verbo. Só troca a primeira letra. <deram> é com <-am>". (J)	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)
	G e T	<nerão>	"Eu acho que é com <ão> porque faz [ão]".	Fonológico (desconhecimento da regra)
Discussão coletiva sobre <neram>	J e H	<neram>	"Nós fizemos uma descoberta: esta palavra inventada é como <deram>, só troca a primeira letra. Por isso, pusemos com <-am>".	Analogia com outra palavra (aprendizagem estatística)

	G e T	<nerão>	“Eu pus assim porque é [ãõ]”. (G)	Fonológico (desconhecimento da regra)
--	-------	---------	--------------------------------------	--

Anexo Y. Resultados dos testes de normalidade de Shapiro-Wilk à variável – número de palavras corretas nas fichas de verificação

```
> acertos<-read.table(file.choose(),dec=".",sep=";",header=TRUE)
> shapiro.test(acertos$uo)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  acertos$uo
W = 0.88927, p-value = 0.01284

> shapiro.test(acertos$mn)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  acertos$mn
W = 0.65289, p-value = 2.549e-06

> shapiro.test(acertos$aوام)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  acertos$aوام
W = 0.66503, p-value = 3.593e-06
```

Nota: uo: número de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas <u>/<o> em posição final de palavra; mn: número de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos; aوام: número de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra; *Shapiro-Wilk normality test*: teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Análise realizada com o software de estatística R.

Anexo Z. Resultados dos testes de Wilcoxon à variável – número de palavras corretas nas fichas de verificação

Comparação entre a média de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas <ão>/<am> em final de palavra com a média de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas <u>/<o> em final de palavra

```
> res <- wilcox.test(amostra_aoam, mu = 9.25, alternative = "greater", exact = FALSE)
> res

      Wilcoxon signed rank test with continuity correction

data:  amostra_aoam
V = 260, p-value = 0.0005893
alternative hypothesis: true location is greater than 9.25
```

Nota: Análise realizada com o *software* de análise estatística R.

Comparação entre a média de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas <ão>/<am> em final de palavra com a média de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos.

```
> res <- wilcox.test(amostra_aoam, mu = 10.67, alternative = "greater", exact = FALSE)
> res

      Wilcoxon signed rank test with continuity correction

data:  amostra_aoam
V = 185, p-value = 0.1534
alternative hypothesis: true location is greater than 10.67
```

Nota: Análise realizada com o *software* de análise estatística R.

Comparação entre a média de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos com a média de palavras corretas na ficha de verificação das homófonas <u>/<o> em final de palavra

```
> res <- wilcox.test(amostra_mn, mu = 9.25, alternative = "greater", exact = FALSE)
> res

      Wilcoxon signed rank test with continuity correction

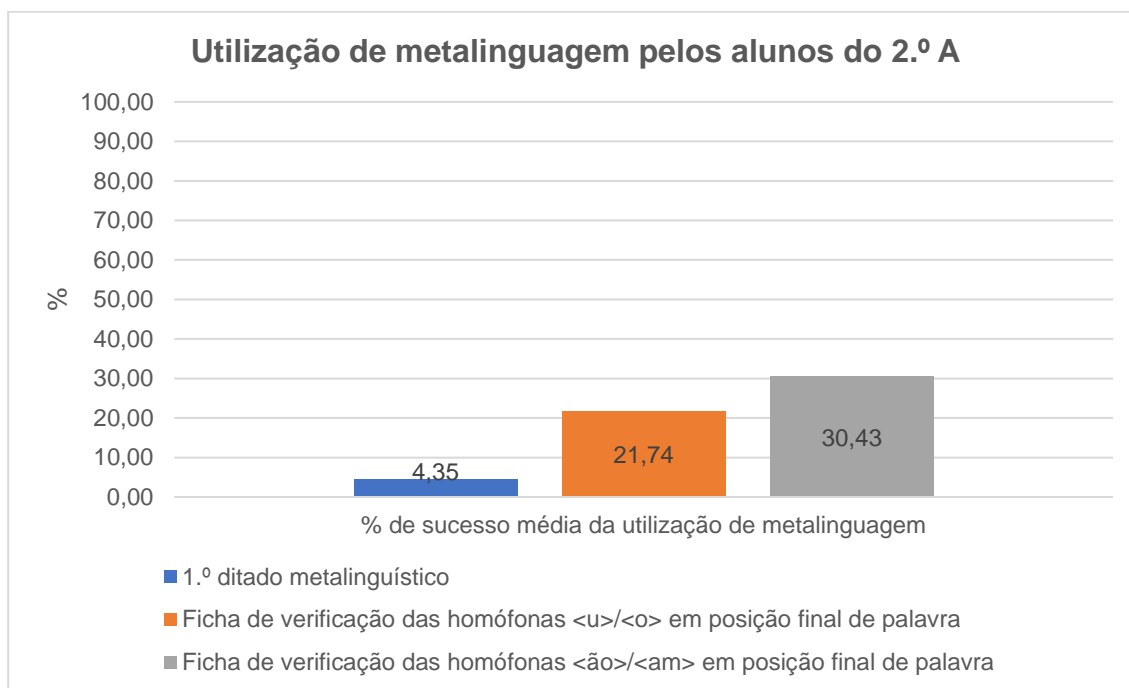
data:  amostra_mn
V = 238, p-value = 0.004768
alternative hypothesis: true location is greater than 9.25
```

Nota: Análise realizada com o *software* de análise estatística R.

Anexo A.A. Utilização de metalinguagem pelos alunos do 2.º A

Figura A.A1

Percentagem de alunos que utiliza metalinguagem



Nota: Análise realizada com o software Microsoft Excel.

Anexo A.B. Análise estatística com medidas de tendência central e de dispersão relativa ao número de palavras corretas no ditado final

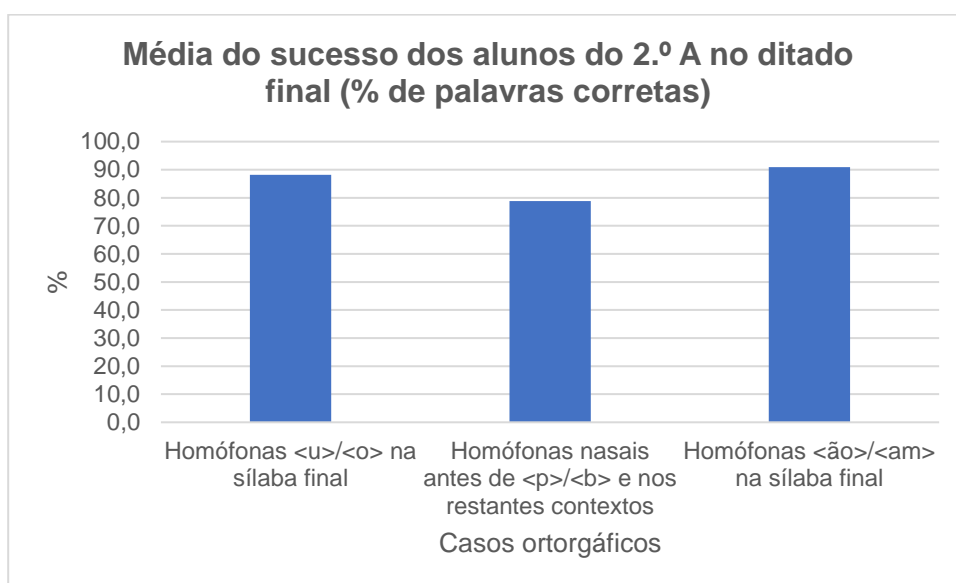
```
> ditado<-read.table(file.choose(),dec=".",sep=";",header=TRUE)
> summary(ditado)
      uo          mn          aoam
Min.   : 40.00   Min.   :  0.00   Min.   : 50.00
1st Qu.: 80.00   1st Qu.: 66.67   1st Qu.: 81.25
Median :100.00   Median :100.00   Median :100.00
Mean   : 88.18   Mean    : 78.79   Mean    : 90.91
3rd Qu.:100.00   3rd Qu.:100.00   3rd Qu.:100.00
Max.   :100.00   Max.    :100.00   Max.    :100.00
> |
```

Nota: palavras homófonas <u>/<o> em posição final de palavra (uo), homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos e homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra (aoam); Min. – mínimo; 1st Qu.: primeiro quartil; *Median*: mediana; *Mean*: média; 3rd Qu.: terceiro quartil; Max.: máximo. Análise realizada no *software* de análise estatística R.

Anexo A.C. Sucesso dos alunos do 2.º A no ditado final

Figura A.C1

Percentagem de sucesso dos alunos do 2.º A no ditado final



Nota: Dados recolhidos a partir das produções dos alunos em ditado final de frases.

Anexo A.D. Resultados dos testes de normalidade de Shapiro-Wilk à variável – percentagem de palavras corretas no ditado final

```
> shapiro.test(ditado$uo)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  ditado$uo
W = 0.64245, p-value = 3.942e-06

> shapiro.test(ditado$mn)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  ditado$mn
W = 0.62389, p-value = 2.428e-06

> shapiro.test(ditado$aoam)

      Shapiro-Wilk normality test

data:  ditado$aoam
W = 0.60301, p-value = 1.431e-06
```

Nota: palavras homófonas <u>/<o> em posição final de palavra (uo), homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos e homófonas <ão>/<am> em posição final de palavra (aoam); Shapiro-Wilk normality test: teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Análise realizada no *software* de análise estatística R.

Anexo A.E. Resultados dos testes de Wilcoxon à variável – percentagem de palavras corretas no ditado final

Comparação entre a média de palavras corretas (%) no ditado final das homófonas <ão>/<am> em final de palavra com a média de palavras corretas no ditado final das homófonas <u>/<o> em final de palavra

```
> res <- wilcox.test(amostra_aoam, mu = 88.18, alternative = "two.sided", exact=FALSE)
> res

      Wilcoxon signed rank test with continuity correction

data:  amostra_aoam
V = 136, p-value = 0.7592
alternative hypothesis: true location is not equal to 88.18
```

Comparação entre a média de palavras corretas (%) no ditado final das homófonas <ão>/<am> em final de palavra com a média de palavras corretas no ditado final das homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos

```
> res <- wilcox.test(amostra_aoam, mu = 78.8, alternative = "two.sided", exact=FALSE)
> res

      Wilcoxon signed rank test with continuity correction

data:  amostra_aoam
V = 200, p-value = 0.01292
alternative hypothesis: true location is not equal to 78.8
```

Comparação entre a média de palavras corretas (%) no ditado final das homófonas nasais antes de <p>/ e nos restantes contextos com a média de palavras corretas no ditado final das homófonas <u>/<o> em final de palavra

```
> res <- wilcox.test(amostra_mn, mu = 88.18, alternative = "two.sided", exact=FALSE)
> res

      Wilcoxon signed rank test with continuity correction

data:  amostra_mn
V = 120, p-value = 0.8395
alternative hypothesis: true location is not equal to 88.18
```

Nota: Análises realizadas no *software* de análise estatística R.