

Habilidades ortográficas, hábitos e
práticas de leitura: um estudo de
caso numa turma de 3.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Inês Miguel Toscano

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 História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

Habilidades ortográficas, hábitos e práticas de leitura: um estudo de caso numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inês Miguel Toscano

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 História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Ofília Sousa
Coorientador: Professora Doutora Teresa Costa Pereira

Júri

Presidente: Professora Doutora Bianor Valente
Arguente: Professora Doutora Kári Forneck
Orientador: Professora Doutora Ofília Sousa

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à professora Otília Sousa por todo o apoio que me deu nesta etapa tão difícil e desafiante. Foi um prazer enorme tê-la como minha orientadora, aprendi imenso consigo. Agradeço também todas as partilhas, conversas e palavras de sossego e acima de tudo de encorajamento, sem a sua ajuda não teria sido possível.

Agradeço também à professora Teresa Pereira, por ter ficado com as horas de almoço mais curtas para conseguirmos reunir. Obrigada por ser um exemplo e por toda a força que me deu.

Aos meus pais, agradeço tudo o que fizeram por mim, por me terem encorajado a abraçar esta profissão tão bonita. O caminho até aqui não foi fácil, mas vocês estiveram sempre presentes e nunca me deixaram cair, especialmente neste ano tão atípico, e se hoje acabo o Mestrado é por causa de vocês. Obrigada por estarem sempre comigo e serem os melhores pais do mundo, nunca irão existir palavras suficientes.

À minha irmã Vanessa, agradeço por ser a minha melhor amiga e por estar do meu lado sempre. Tu és a minha inspiração, a minha força, o meu ídolo, és o meu exemplo e um dia espero ser metade da pessoa que és. Que um dia os teus filhos olhem para ti e consigam ver a mulher lutadora, persistente e forte que és, serás sempre o meu orgulho. Obrigada por me teres ajudado até aqui.

À minha irmã Diana, obrigada por me teres chateado um bocadinho menos nesta fase tão desafiante. És a minha irmã mais nova favorita, espero que um dia te consigas ver pelos meus olhos, porque acredita, tu és incrível. Espero que te consigas inspirar de alguma forma e que percebas que tu és capaz.

Aos meus titios, que sem eles não tinha sido possível chegar até aqui. Obrigada por terem sido casa durante 5 anos intensos, obrigada por estarem comigo há 24 anos e por todos os dias dizerem-me que eu sou capaz. Impossível existir uma relação como a nossa, tão especial e única. Sei que vão estar sempre comigo, até ao fim.

Ao meu namorado, que foi um suporte incrível, és a minha pessoa, o meu melhor amigo, a pessoa que é casa. Obrigada por todo o apoio, carinho, força, amor e acima de tudo paciência, sei que precisaste de muita. Obrigada por seres a melhor pessoa que podia

ter ao meu lado, que seja assim para sempre, com muitos sorrisos, brincadeiras e acima de tudo, muito amor.

À minha tia Eugénia, prima e tio, que sem o apoio deles também não teria sido possível, nos momentos difíceis vê-se as pessoas que gostam de nós e nos apoiam e vocês estiveram sempre lá. Obrigada por todas as revisões tia.

Aos meus padrinhos e primas, porque apesar de estarem longe, estão sempre perto. A vossa amizade, amor e carinho chegou até aqui, sempre.

Ao meu avô e avó, que apesar de já não estar aqui, sei que viu todo este percurso e sabe que foi difícil.

Ao meu cunhado, Frederico, sei que foi difícil aturares-me, mas faz parte, está quase, quase no fim. Agradeço-te por teres estado sempre presente para mim e por aplaudires as minhas conquistas, não podia ter um cunhado melhor.

À minha Carol, agradeço todo o apoio que me deu, sem ti teria sido mais difícil. Agradeço toda a nossa amizade, como o teu pai diz, vai ser até uma de nós morrer, e mesmo assim ainda encontramos uma solução para estarmos juntas.

À minha “Monica”, Maria, a tua amizade será sempre das coisas mais verdadeiras que terei na minha vida. Obrigada por me ajudares nos trabalhos da faculdade e obrigada por me ajudares sempre em tudo o que preciso. Que possamos crescer e regar esta amizade para sempre.

Ao meu amigo de longa data, Discã, estás comigo há demasiado tempo e sei que continuarás. Obrigada por me dares na cabeça e ajudares-me a levantar quando mais precisava. Sem ti, nada fazia sentido.

Às minhas amigas da faculdade, Catarina e Bruna, a vossa amizade é das melhores coisas que levo da ESELx. Obrigada por termos esta amizade tão bonita e estarmos sempre lá umas para as outras e por vibrarmos com as conquistas de cada uma, nunca conseguirei expressar o quanto gosto de vocês.

À minha parceira de estágios, Daniela Costa, tornaste este percurso tão mais fácil. Não podia estar mais feliz e grata por ter feito isto contigo, obrigada pela amizade, desabafos e apoio. Obrigada por teres estado comigo no momento mais difícil da minha vida.

À Fernanda e Carlos, que tiveram sempre palavras amigas prontas para dizer. Obrigada por tornarem tudo mais leve, que a nossa amizade se mantenha assim para sempre. Obrigada por cuidarem tão bem de mim e por me ajudarem a chegar até aqui, são os melhores sogros que podia ter.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, Nuno, Lilis e Joana, por me aturarem nos últimos meses e ouvirem as minhas lamúrias e os meus desabafos. Foram incansáveis e sem dúvida os melhores colegas de trabalho.

À minha Laurinha e aos papás, que um dia vejas em mim um exemplo a seguir. Quero que saibas que fizeste parte disto e quando pensava que se calhar estava no percurso errado, tu olhavas para mim e sorrias, e esse sentimento ia embora. Obrigada por cuidares tão bem de mim e por me lembrares sempre de comer e de dormir, serás sempre a mais especial e a minha favorita.

Ao Pedro Gil, que sem a sua ajuda não tinha sido possível entrar neste curso tão bonito e acabá-lo. Agradeço do fundo do coração todo o apoio, paciência e ajuda que me deu, foi fundamental neste percurso.

Às minhas colegas e amigas de faculdade, Jéssica e Beatriz, obrigada por estes 2 anos, por tornarem os trabalhos de grupo mais divertidos e menos stressantes, obrigada por todo o apoio.

Por último, agradeço a todas as crianças que passaram por mim, desde estágios, à CAF e aos Lobitos, é por vocês que estou aqui, só com vocês faz sentido. Terão sempre um lugar muito especial no meu coração. Obrigada por vibrarem comigo as minhas vitórias e por quererem muito que eu seja a vossa professora. Quem sabe um dia.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como principais finalidades descrever e analisar de forma reflexiva a prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB e com duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, bem como a apresentação de uma investigação sobre o tema “Habilidades ortográficas, hábitos e práticas de leitura: um estudo de caso numa turma de 3.º ano do 1.º CEB”.

O objetivo geral da investigação é compreender se existe relação entre hábitos de leitura e habilidades ortográficas, tendo como objetivos específicos: (i) analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade e o tipo de erros; (ii) caracterizar os hábitos de leitura dos alunos; (iii) comparar os hábitos de leitura com as habilidades ortográficas.

O presente estudo usa metodologias qualitativas. A recolha de dados envolveu diferentes instrumentos e técnicas, nomeadamente a observação direta, a aplicação de um inquérito por questionário e a realização de um ditado. Posteriormente, procedeu-se à análise de dados provenientes do questionário e das produções escritas dos alunos, com especial enfoque na identificação e categorização dos erros ortográficos dos alunos. A análise dos dados foi realizada com recurso ao *Excel* permitindo o tratamento e a sistematização da informação recolhida.

Os resultados obtidos permitiram constatar que, dentro da amostra analisada, os alunos que revelam hábitos efetivos e práticas de leitura são aqueles que cometeram menos erros ortográficos. Esta tendência sugere uma relação entre a frequência da leitura e o desenvolvimento de competências ortográficas, corroborando o que é defendido na literatura, sobretudo pelas teorias da aprendizagem estatística.

Palavras-chave: leitura e escrita; hábitos de leitura, habilidades ortográficas; categorização de erros.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice II curricular unit of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. Its main objectives are to describe and reflectively analyze the pedagogical practice carried out with a 3rd year class of the 1st Cycle of Basic Education and with two 6th year classes of the 2nd Cycle of Basic Education, as well as to present a research study on the topic "Spelling skills, reading habits, and practices: a case study in a 3rd grade class of the 1st Cycle of Basic Education."

The general objective of the research is to understand whether there is a relationship between reading habits and spelling skills, with the following specific objectives: (i) to analyze the students' spelling skills by studying the quantity and type of errors; (ii) to characterize the students' reading habits; (iii) to compare reading habits with spelling skills.

To carry out this study, an action-research approach was adopted through the implementation of an intervention project with a qualitative methodology. Data collection involved different instruments and techniques, namely direct observation, the application of a questionnaire survey, and the administration of a dictation task. Subsequently, the students' written productions were analyzed, with a special focus on the identification and categorization of the spelling errors committed. Data analysis was carried out using Excel, allowing for the systematization of the collected information.

The results obtained revealed that, within the analyzed sample, the students who demonstrated consistent reading habits and practices were those who made fewer spelling errors. This trend suggests a relationship between reading frequency and the development of spelling skills, corroborating what is supported in literature.

Keywords: reading and writing; reading habits; spelling skills and error categorization.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
Parte I.....	4
Prática Pedagógica.....	4
Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
2.1 Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.2 Caracterização da turma do 1.º CEB.....	7
2.3 Problematização do contexto e identificação da problemática	8
2.4 Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos	10
Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	12
3.1 Caracterização do contexto socioeducativo	13
3.2 Caracterização das turmas do 2.º CEB	13
3.3 Problematização do contexto e identificação da problemática	14
3.4 Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos	16
Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	18
4.1 Contextualização.....	19
4.2 Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos	19
4.3 Métodos de ensino/aprendizagem.....	22
4.4 Relação pedagógica	23
4.5 Processos de regulação e avaliação das aprendizagens	24
2.ª PARTE	26
Apresentação do estudo	27
Contextualização.....	28
Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo	29
Fundamentação teórica.....	31
Leitura e a sua importância	32

Hábitos de leitura	34
Competências de escrita, com ênfase na ortografia	35
Metodologia.....	40
Caracterização do contexto e dos participantes	41
Opções metodológicas	41
Natureza do estudo	41
Métodos e técnicas de recolha de dados.....	42
Métodos e técnicas de análise de dados	44
Princípios éticos que orientaram o processo de investigação	45
.....	46
Apresentação e discussão dos resultados.....	46
Analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade de erros e o tipo de erros.....	47
Caracterizar os hábitos de leitura	53
Comparar os hábitos de leitura com as suas habilidades ortográficas	57
Conclusões.....	63
Apresentação das conclusões do estudo	64
Constrangimentos e desvios ao projeto	66
Reflexão.....	67
Referências	72
Anexos	86
ANEXO A	87
Texto de escrita individual sobre as emoções	87
ANEXO B	90
Diário de turma durante as semanas de intervenção.....	90
ANEXO C	96
Questionário <i>Hábitos de leitura</i>	96
ANEXO D	104
Tabela criada para a <i>palavra mistério</i>	104
ANEXO E.....	106

Alguns exemplos da atividade <i>palavra mistério</i>	106
ANEXO F	111
Síntese da 1. ^a atividade feita no quadro	111
ANEXO G	113
Cartazes com as regras elaborados em conjunto	113
ANEXO H	117
Folha para os alunos apontarem as regras	117
ANEXO I.....	119
Roteiro de leitura	119
ANEXO J.....	121
Alunos a preencher o Roteiro de leitura	121
ANEXO K	124
Exemplos de Roteiros de leitura preenchidos	124
ANEXO L.....	126
Registo dos livros levados pelos alunos no projeto <i>Livros de leitura</i>	126
ANEXO M.....	129
Consentimento informado	129

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB	8
Tabela 2	Estratégias para o 1.º objetivo geral.....	9
Tabela 3	Estratégias para o 2.º objetivo geral.....	9
Tabela 4	Estratégias para o 3.º objetivo geral.....	10
Tabela 5	Identificação das potencialidades e fragilidades do 2.º CEB.....	15
Tabela 6	Indicadores de avaliação dos Objetivos Gerais	17
Tabela 7	Categorias de erros definidas por Vale e Sousa (2022).....	39
Tabela 8	Análise quantitativa das palavras escritas e do total de erros	47
Tabela 9	Relação entre a quantidade de erros em cada categoria.....	48
Tabela 10	Distribuição dos erros ortográficos por aluno e categoria predominante	51
Tabela 11	Frequência média dos tipos de erros ortográficos por perfil leitor	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Varição do número de erros ortográficos entre alunos	50
Gráfico 2	Resultados à questão "Gostas de ler?"	53
Gráfico 3	Caracterização dos leitores por categorias	54
Gráfico 4	Relação entre hábito e gosto de leitura.....	55
Gráfico 5	Preferências dos géneros literários	56
Gráfico 6	Relação entre grupo de leitores e quantidade de erros em cada categoria ...	58

Lista de Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação de Apoio à Família
APEL	Associação Portuguesa de Editores e Livreiros
ASE	Ação Social Escolar
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PLNM	Português Língua Não Materna
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| " | | | "

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, tendo em vista a obtenção do grau de mestre, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. O presente relatório tem como principais finalidades a descrição e a análise reflexiva da prática pedagógica desenvolvida numa turma do 3.º ano do 1.º CEB e em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB. Apresenta-se, igualmente, uma investigação centrada nas habilidades ortográficas, nos hábitos e nas práticas de leitura na turma de 3.º CEB.

O objetivo geral desta investigação é compreender se existe uma relação entre hábitos de leitura e as habilidades ortográficas dos alunos. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade de erros e o tipo de erros; (ii) caracterizar os hábitos de leitura; (iii) comparar os hábitos de leitura com as suas habilidades ortográficas.

No que diz respeito à estrutura e organização do presente documento, este encontra-se dividido em duas partes. Complementares e articuladas. A 1.ª parte do relatório, centra-se na descrição e análise sumária, crítica e reflexiva das intervenções pedagógicas realizadas, estando subdividida em três capítulos: 1. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*; 2. *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*; 3. *Análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos de ensino*. Já a 2.ª parte do relatório é dedicada à apresentação do estudo empírico, estruturando-se em cinco capítulos: 1. *Apresentação do estudo*, onde se apresenta a problemática, os objetivos do estudo aplicado e a origem do tema; 2. *Fundamentação teórica*, que sustenta conceptualmente o trabalho desenvolvido; 3. *Metodologia*, com a descrição das técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise da informação; 4. *Apresentação e discussão de resultado*, orientada para a resposta aos objetivos definidos, analisando os dados recolhidos; 5. *Conclusões*, onde se retomam as principais ideias do estudo, refletindo sobre os contributos da investigação e apontando possíveis caminhos futuros.

O presente relatório inclui ainda uma reflexão final, na qual se sistematizam os principais contributos da experiência desenvolvida no âmbito da PES II em ambos os

ciclos de ensino, bem como do processo de investigação enquanto instrumento promotor de desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, apresentam-se os anexos que visam complementar e aprofundar a informação exposta ao longo do documento, oferecendo suporte adicional à leitura crítica das práticas implementadas e dos dados obtidos.

Em suma, o presente relatório visa, não só relatar e analisar criticamente as experiências pedagógicas vividas no âmbito da PES II, como também aprofundar uma problemática educativa atual, com base numa investigação orientada e aplicada. Pretende-se, com este trabalho, contribuir para a construção de uma prática docente mais consciente, fundamentada e reflexiva.

Parte I
Prática Pedagógica

| ' ' | ' ' |

Descrição sintética da
prática pedagógica
desenvolvida no 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Esta secção tem como finalidade apresentar uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB, integrando a caracterização do contexto socioeducativo, a problemática selecionada e os objetivos gerais, bem como as principais estratégias e atividades implementadas no âmbito da intervenção.

2.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica que se realizou no 1.º CEB foi numa turma de 3.º ano, e foi dividida em duas fases: de observação e de intervenção (8 semanas). A instituição em que a prática pedagógica foi realizada, faz parte da rede pública e situa-se no concelho de Odivelas, na freguesia da Pontinha. Refira-se que ambas as intervenções, 1.º e 2.º CEB foram realizadas no mesmo Agrupamento de escolas. Este Agrupamento é composto por dez estabelecimentos de ensino, abrangendo os níveis de ensino dos Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, no qual existem os Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais e também o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

No que diz respeito ao nível sociocultural do bairro no qual a escola se encontra inserida, verifica-se que a maioria das famílias pertence às classes média e média-alta, sendo, em geral, proprietária da habitação onde reside. Através da análise dos bens materiais que possuem, é possível aferir que se trata de agregados familiares, que, na sua maioria, não enfrentam grandes carências económicas, o que se reflete também nos apoios que são concedidos à escola sempre que esta solicita a sua ajuda. Relativamente às instalações da escola, existe ainda um jardim-de-infância integrado, uma unidade de apoio à multideficiência e existe também uma Componente de Apoio à Família (CAF) e, igualmente, Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF). A escola oferece ainda uma grande Biblioteca, onde os alunos podem requisitar livros, um campo desportivo, um ginásio com muitos materiais disponíveis, um parque infantil e uma pequena horta com alguns animais, por exemplo cabras.

O Agrupamento da escola tem como missão, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2023-2026) proporcionar ambientes educativos inclusivos e seguros, que favoreçam uma comunidade educativa sustentada em processos participativos orientados para a excelência, tendo como objetivo assegurar um ensino de

qualidade, capaz de minimizar as desigualdades e promover o sucesso educativo. A visão do Agrupamento é que possa ser reconhecido como uma unidade de qualidade, através de uma cultura coletiva, em que todos os membros da Comunidade Educativa participam de forma ativa, privilegiando respostas educativas que promovam a inclusão e integração de todos e de cada um para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Por fim, e seguindo a mesma lógica da missão e da visão, os valores do Agrupamento assentam na inclusão, equidade, tolerância, responsabilidade, disciplina, ética, valorização profissional, cooperação e bem-estar para que possam promover a formação integral do aluno e do seu sucesso educativo.

2.2 Caracterização da turma do 1.º CEB

A prática pedagógica foi desenvolvida com uma turma do 3.º ano, do 1.º CEB, constituída por vinte e dois alunos - doze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Na turma, existem quatro alunos sinalizados para acompanhamento pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), com o objetivo de identificar e compreender as suas dificuldades, bem como definir estratégias de intervenção adequadas às suas necessidades. Entre os casos com necessidades educativas mais específicas, destaca-se uma aluna com diagnóstico de dislexia e disortografia, bem como um aluno identificado com Síndrome de Oposição, Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção. Adicionalmente, dois alunos beneficiam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem, apresentando dificuldades notórias na leitura, escrita e cálculo. Estes alunos leem e escrevem apenas frases simples e curtas, muitas vezes com o apoio de um adulto. Para além de um dos alunos frequentar o CAA, ambos os alunos contam, também, com o apoio da professora titular, que implementa estratégias de diferenciação pedagógica, nomeadamente durante o tempo de Trabalho Autónomo, prestando um apoio mais individualizado e adaptando as atividades através de um Plano Individual de Trabalho ajustado às suas necessidades.

Esta turma é caracterizada por ser muito autónoma e responsável, competências promovidas pelo modelo pedagógico (Movimento da Escola Moderna, 2021) seguido pela professora cooperante, assente nos princípios do Movimento da Escola Moderna

(MEM). A adoção deste modelo contribui para a organização e previsibilidade do cotidiano escolar, com uma rotina diária e semanal bem estruturadas. Cada aluno assume uma tarefa específica no funcionamento da sala de aula, o que reforça o sentido de pertença ao grupo e a participação ativa na vida da turma (Niza, 2009, Clérigo et al., 2021).

2.3 Problematização do contexto e identificação da problemática

Ao longo das duas semanas de observação, foi possível identificar um conjunto de potencialidades e fragilidades que caracterizam, de forma geral, a turma com a qual foi realizada a prática pedagógica, a mesma encontra-se descrita na tabela abaixo.

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades da turma do 1.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos revelam gosto pela leitura, demonstrando entusiasmo nas visitas à biblioteca; • Apresentam um raciocínio lógico-matemático sólido; • Boa interpretação de resultados; • Evidenciam competências digitais desenvolvidas, utilizando eficazmente motores de pesquisa; • Elevada autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades ortográficas pouco desenvolvidas; • Dificuldades em explicar o seu raciocínio e comunicar resultados; • Dificuldades em ter empatia com os colegas; • Dificuldade na gestão emocional, nomeadamente na expressão de sentimentos de frustração, que tendem a ser manifestados através de comportamentos exaltados/agitados, como gritos.

Partindo das potencialidades e fragilidades identificadas na turma, delineou-se a problemática que orientou o Projeto de Intervenção, bem como os seus objetivos gerais. A definição da problemática procurou dar resposta a algumas das fragilidades observadas. Contudo, atendendo à limitação temporal da intervenção, não se tornou viável abordar todas as dificuldades identificadas na turma. Desta forma, foi definida a seguinte

problemática: *De que forma a leitura e a escrita, integradas num cenário pedagógico de trabalho cooperativo, podem potenciar o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 3.º ano do 1.º CEB?* Esta problemática visa compreender em que medida as práticas de leitura e escrita poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos, quando inseridas num contexto de aprendizagem colaborativa.

Tendo como ponto de partida a problemática delineada e os objetivos de desenvolvimento de competências a alcançar pelos alunos, foram definidos os seguintes objetivos gerais: (i) *desenvolver competências de comunicação, cooperação e respeito interpessoal*; (ii) *desenvolver a capacidade de reconhecer e expressar emoções*; (iii) *desenvolver competências de regulação de emoções*. Após a definição dos objetivos gerais, estabeleceram-se algumas estratégias globais, como demonstrado nas tabelas abaixo:

Tabela 2
Estratégias para o 1.º objetivo geral

Estratégias	
Expressões Artísticas e Educação Física: - Circuitos com instruções escritas pelos colegas.	Português: - Oficina de escrita criativa em grupo.
Competências Sociais: - Leitura e discussão do Diário de Turma; - Discussões em grande grupo.	Matemática: - Resolução de tarefas de natureza exploratória.
	Estudo do Meio: - Método de Trabalho por projeto.

Tabela 3
Estratégias para o 2.º objetivo geral

Estratégias	
Expressões Artísticas e Educação Física: - Dramatizações de situações sociais.	Português: - Leitura expressiva de contos e fábulas.
Competências Sociais: - Leitura e discussão do Diário de Turma; - Discussões em grande grupo.	Matemática: - Trabalho com números racionais, tendo como ponto de partida contos/fábulas e histórias.
	Estudo do Meio:

	- Método de Trabalho por Projeto, com a realização de cartazes sobre “Como lidar com as emoções no dia-a-dia”.
--	--

Tabela 4

Estratégias para o 3.º objetivo geral

	Estratégias
Expressões Artísticas e Educação Física: - Criação do “livro das emoções”.	Português: - Leitura de histórias com conflitos emocionais.
Competências Sociais: - Leitura e discussão do Diário de Turma; - Discussões em grande grupo.	Matemática: - Resolução de tarefas de natureza exploratória. Estudo do Meio: - Método de Trabalho por Projeto, com a realização de cartazes sobre “Como lidar com as emoções no dia-a-dia”.

Apesar das estratégias globais definidas inicialmente, a intervenção sofreu alguns constrangimentos, sobretudo devido à limitação do tempo disponível, o que levou ao ajustamento ou adiamento de várias planificações. Algumas estratégias previstas no Projeto de Intervenção não foram implementadas, como a oficina de escrita criativa em grupo. Acabou por ser substituída por momentos de escrita individual no Tempo de Estudo Autónomo (cf. Anexo A), através da sugestão das professoras estagiárias e com concordância da professora cooperante, por se considerar mais adequado ao trabalho com emoções e à rotina da turma, visto que alguns alunos se sentiam inibidos em partilhar as suas emoções em trabalho de grupo. Relativamente à leitura, optou-se por retomar o Projeto *Livros e Leitura*, já conhecido pela turma, em vez de se trabalhar fábulas. Contudo, foi reforçada a escrita do Diário de Turma (cf. Anexo B), das Atas dos Conselhos de Cooperação e implementada a Avaliação do Dia, estratégias que contribuíram para a reflexão e expressão emocional dos alunos.

2.4 Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos

Para avaliar o Projeto de Intervenção desenvolvido com a turma, foram definidos, para além dos objetivos gerais, indicadores de avaliação e respetivos descritores. Estes elementos orientaram a construção de grelhas de observação direta, utilizadas para realizar a avaliação semanal da participação e evolução dos alunos. De forma geral, os

dados obtidos demonstraram que os objetivos do Projeto de Intervenção foram maioritariamente alcançados, evidenciando progressos consistentes por parte dos alunos. Os resultados obtidos reforçam a importância de abordar a inteligência emocional e o trabalho com as emoções em contexto educativo, promovendo a convivência, a expressão emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais e de relações interpessoais (Vale, 2012; Madureira & Leite, 2003). Neste sentido, Machado et al., (2008) salienta que as competências emocionais são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de interação e de construção de relações interpessoais, favorecendo a aceitação entre pares e promovendo um desenvolvimento positivo com os outros.

Descrição sintética da
prática pedagógica
desenvolvida no 2.º CEB

|' '' | | ''

Nesta secção, apresenta-se uma descrição sintética da prática pedagógica realizada no contexto do 2.º CEB, caracterizando o contexto socioeducativo, a problemática selecionada e os seus objetivos gerais, bem como as principais estratégias e atividades implementadas.

3.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB decorreu entre 13 de janeiro e 21 de março de 2025, ao longo de nove semanas, num estabelecimento de ensino público. Neste período temporal, realizaram-se duas semanas de observação direta e sete semanas de intervenção prática. Este estabelecimento de ensino integra o Agrupamento de Escolas descrito acima. A escola está inserida numa área urbana de génese ilegal, caracterizada por habitações de baixa qualidade e pela ausência de infraestruturas de apoio cultural e social. Há muitas famílias que residem nestas áreas a depender de serviços de apoio social.

Esta instituição dispõe de Serviços de Psicologia e Orientação, Centro de Apoio à Aprendizagem, Gabinete de Apoio ao aluno e à Família e também de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

3.2 Caracterização das turmas do 2.º CEB

O estágio ocorreu em duas turmas de 6.º ano, doravante serão designadas turma X e turma Y. A turma X é constituída por vinte e um alunos e a turma Y é por vinte e dois alunos, com idades entre os dez e os catorze anos. Destes, na turma X, catorze são do sexo masculino e sete do sexo feminino, e na turma Y, dezasseis dos alunos são do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Na turma X, a grande maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, falando todos português fluentemente. Existem dois alunos na turma abrangidos pelo Decreto de Lei n.º 54/2018, usufruindo de medidas seletivas, um deles é acompanhado por uma professora de Educação Especial nas aulas de português. Para além disso, esta turma integra um aluno que se recusa a participar nas atividades propostas, mesmo quando é

incentivado pelos professores, revela também uma acentuada irregularidade na assiduidade, não comparecendo à maioria das aulas.

Por outro lado, a turma Y é marcada pela multiculturalidade, existindo alunos com diferentes nacionalidades e outros cujos pais têm origens de outros países, nomeadamente Índia e Brasil. Nesta turma, existem quatro alunos que ainda não dominam a língua portuguesa. Houve, portanto, a necessidade de diversificar estratégias de aprendizagem, tentando minimizar os obstáculos da língua e assim proporcionar igualdade de oportunidades. Nesta turma, quatro alunos são de origem indiana e frequentam as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), de forma a conseguirmos comunicar com eles, recorreu-se frequentemente ao uso do tradutor. Em algumas das aulas de HGP, estes alunos eram acompanhados pela professora de PLNM, que lhes dava algum apoio na realização das tarefas e também fazia a tradução de informações, explicações feitas pela professora titular. Existia, ainda, um aluno que estava a ser acompanhado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), devido a situações de violência escolar. O aluno manifestava atitudes de maior retraimento, quer no contexto das atividades letivas, quer nas relações interpessoais com os colegas e com os docentes. Existia também, um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que usufruiu apenas de medidas universais.

Em ambas as turmas, existia um ambiente afável e de respeito mútuo em sala de aula e os alunos revelavam um comportamento adequado ao contexto em que se encontravam, estando, na maior parte do tempo atentos, mostrando interesse pelo que os professores transmitiam, apresentavam também muita curiosidade e vontade de aprender novos conteúdos, eram muito participativos nas discussões em sala de aula.

No que diz respeito ao aproveitamento, os alunos de ambas as turmas tinham um aproveitamento classificado como “bom” por parte dos professores do Conselho de Turma. Nas duas as turmas os alunos revelavam gosto pelo aprender e tinham as regras de sala de aula bastante incutidas.

3.3 Problematização do contexto e identificação da problemática

Ao longo do período de observação foi possível identificar algumas fragilidades e potencialidades em ambas as turmas, as mesmas encontram-se apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 5

Identificação das potencialidades e fragilidades do 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
<p>Interesse na aprendizagem de novos conteúdos;</p> <p>Gosto pela leitura e pela escrita;</p> <p>Participação muito ativa ao longo das aulas;</p> <p>Conhecimento histórico muito aprofundado.</p>	<p>Escrita com alguns erros ortográficos;</p> <p>Expressões e estruturas fráscas do português do Brasil- quer nos enunciados orais quer nos escritos;</p> <p>Pouca fluência de leitura para o ano em que se encontram;</p> <p>Muita competitividade entre os pares.</p>

Durante o período de observação das aulas, foi possível constatar a predominância do método expositivo por parte dos docentes, assim como a valorização do trabalho individual pelos alunos. Assim, considerou-se que a implementação de Metodologias Ativas de Aprendizagem, que implicam o trabalho em grupo ou em pares, exigindo a colaboração e a cooperação entre os alunos, poderia revelar-se benéfica para o desenvolvimento das competências visadas. Para a definição da problemática, partiu-se da identificação da fragilidade mais evidente, articulando-a com o tipo de metodologia que se considera poder contribuir para a sua superação. Nesse sentido, delineou-se a problemática que orientou o Projeto de Intervenção: *Como desenvolver o espírito colaborativo e a cooperação através da implementação de Metodologias Ativas de Aprendizagem?* Este questionamento visou compreender de que forma este tipo de metodologias poderá contribuir para o desenvolvimento de competências de cooperação e de trabalho colaborativo em duas turmas que, de um modo geral, se encontram mais habituadas a práticas pedagógicas centradas em metodologias expositivas. Tendo como ponto de partida a problemática formulada e o que se pretende que os alunos adquiram ao nível do conhecimento e de competências, foram definidos os objetivos gerais do Projeto de Intervenção, sendo eles: (i) *Desenvolver competências de cooperação, partilha,*

colaboração e competição??; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.

As estratégias globais de intervenção foram definidas com o objetivo de se aplicar as metodologias ativas de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e participativa. No que concerne à disciplina de português, em termos de conteúdos, respeitou-se a planificação do professor e focaram-se o ensino da gramática, leitura e escrita. Foram realizados vários trabalhos de reação por escrito, envolvendo os alunos mais aprofundadamente na leitura da obra *Ulisses* (Graham e Herbert, 2010; Costa Pereira et al., 2019). Relativamente à disciplina de HGP, fizemos uma revisão dos conteúdos relacionados com a Revolução Liberal de 1820 e iniciámos e terminámos o estudo do tema *Portugal na segunda metade do século XIX*. As estratégias utilizadas para abordar os conteúdos referidos anteriormente, tiveram como ponto de partida as metodologias ativas. Assim, foram mobilizadas diversas abordagens, tais como: a aprendizagem baseada em problemas; debates; aprendizagem por descoberta; gallery walk e por último a gamificação.

Na disciplina de português, desenvolveu-se o projeto *Jornal de Ítaca*, que consistia em atividades de escrita colaborativa visando a consolidação da leitura da obra *Ulisses*, como estratégias de jogo foi realizado um bingo das funções sintáticas, jogo do detetive, fichas de leitura do livro *Ulisses* e um genially para as funções sintáticas. Na disciplina de HGP foi realizado um jogo denominado de *Quem quer ser revolucionário?* para sistematizar a Revolução Liberal de 1820, realizou-se também um debate entre absolutistas e liberais e por fim a aprendizagem por descoberta para o tema de *Portugal na segunda metade do século XIX*. Neste, procedeu-se a trabalhos de grupo em que os alunos, divididos em grupos, tinham parte dos conteúdos e a atividade consistia em responder às questões orientadoras, pesquisando os conteúdos em foco.

3.4 Avaliação do processo e das aprendizagens dos alunos

De forma a avaliar o projeto e aferir se os objetivos foram alcançados, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de avaliação. Recorreu-se maioritariamente à avaliação formativa, tendo existido, também, um momento de avaliação sumativa obrigatória em cada disciplina - uma ficha de avaliação para português e uma questão de

aula para HGP. Na avaliação formativa, deu-se continuidade à observação direta participante, com o objetivo de recolher informações sobre os comportamentos, raciocínio, explicações, dúvidas e conclusões dos alunos perante as tarefas realizadas. Foram também analisadas as produções escritas e orais dos alunos, com recurso a grelhas de observação direta construídas a partir dos indicadores definidos nas planificações. Com vista a avaliar a taxa de sucesso dos objetivos definidos, foram estabelecidos indicadores específicos para cada um deles, permitindo uma análise mais rigorosa e orientada da intervenção.

Tabela 6

Indicadores de avaliação dos Objetivos Gerais

Objetivos Gerais do Projeto de Intervenção	Indicadores de Avaliação dos OG
1. Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição.	1.1. Cooperar com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho. 1.2. Ouve atentamente o discurso dos colegas, em silêncio e sem interromper. 1.3. Intervém na sua vez, de forma clara e pertinente. .
2. Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula.	2.1. Realiza as tarefas de forma autónoma. 2.2. Reconhece os momentos em que necessita de apoio e solicita-o. 2.3. Procura recursos necessários para enriquecer o seu conhecimento.
3. Participar ativamente no processo de aprendizagem.	3.1. Participa ativamente nas tarefas, demonstrando iniciativa. 3.2. Intervém nas discussões orais em sala de aula, de forma ordeira.

Relativamente aos resultados, a prática pedagógica desenvolvida neste ciclo revela taxas de sucesso elevadas. Na disciplina de português, em ambas as turmas houve apenas um aluno que não conseguiu ter um resultado positivo no teste, o que não era de todo usual nas turmas. Na disciplina de HGP, já houve mais alunos com notas mais baixas, existindo dez alunos de trinta e sete a terem negativa. Estes resultados são espelho da falta de tempo que houve para esta disciplina, uma vez que ficámos sem muitas aulas devido às provas-modelo e a visitas de estudo.

Análise crítica da prática
ocorrida em ambos os ciclos

| " | | " |

Nesta secção, efetua-se a análise crítica e comparativa das práticas pedagógicas vivenciadas em ambos os contextos, abordando as seguintes dimensões: (i) contextualização; (ii) desenvolvimento e competências esperadas dos alunos; (iii) métodos de ensino/aprendizagem; (iv) relação pedagógica; (v) processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

4.1 Contextualização

As práticas pedagógicas que pude vivenciar revelaram-se essenciais para o meu percurso enquanto futura professora. Ainda não tinha tido a experiência de estar em contacto com alunos do 2.º CEB, o que me causava alguma insegurança. Esta experiência foi muito enriquecedora e mudou toda a visão que tinha do 2.º CEB, é interessante compreender como a nossa dinâmica pedagógica se altera de um ciclo para o outro e é importante sabermos adequar-nos.

Em ambos os contextos surgiram desafios decorrentes das dinâmicas específicas de cada contexto, turmas e orientadores cooperantes. A superação desses desafios exigiu a mobilização de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso formativo, os quais se revelaram fundamentais para a sua resolução. A realidade é que não existem fórmulas certas e que sejam aplicáveis a todas as turmas, cada uma tem as suas características e, por vezes, o que resulta numa turma pode não resultar noutra. Tendo em conta a relevância da dimensão prática na formação docente, Felício e Oliveira (2008) destacam que os estágios curriculares assumem um papel fundamental no processo formativo dos futuros profissionais de educação, desde que sejam devidamente estruturados e orientados. Esta perspetiva é corroborada pela experiência vivenciada, a prática supervisionada revelou-se essencial para a consolidação de aprendizagens e o desenvolvimento profissional.

4.2 Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos

No que diz respeito ao desenvolvimento e às competências esperadas dos alunos, estas revelam-se distintas em cada prática pedagógica, dado que se tratava de turmas pertencentes a diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino. Por competência entende-se a inteligência prática que permite ao indivíduo mobilizar conhecimento,

recursos e experiências com vista à ação eficaz para enfrentar diversas situações (Fleury & Fleury, 2001).

Tendo como referência as competências descritas nos documentos Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e nas Aprendizagens Essenciais (AE), bem como as observações realizadas antes e durante a prática pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB, foi construído um Projeto de Intervenção (PI) centrado nas áreas que se revelaram mais frágeis e que, por isso mereciam maior atenção. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018), no domínio do português, espera-se que os alunos no 3.º ano desenvolvam competências, como a oralidade, particularmente a apresentação e exposição de conhecimentos, a criação de uma relação afetiva com a leitura e a literatura e o escrever textos de modo legível com a aplicação correta das regras de ortografia. No caso da área da matemática, são valorizadas competências como a do raciocínio matemático, o cálculo mental e a comunicação de processos e resultados (Direção-Geral da Educação, 2018). Estas áreas foram utilizadas para ajudar a desenvolver os objetivos definidos no PI. A par destes objetivos curriculares, o PI procurou também desenvolver competências emocionais e de cooperação, tendo em conta a maior fragilidade identificada na turma. De acordo com o PASEO, é considerado que os alunos devem dominar competências de relacionamento interpessoal à saída da escolaridade obrigatória, esta área refere-se à interação dos alunos com os outros, ocorrendo em diferentes contextos sociais e emocionais (Martins et al., 2017). Para além disso, a área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia refere-se também a processos relacionados com as competências emocionais, como o desenvolvimento de confiança em si próprios, a motivação para aprender, a autorregulação, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento (Grund e Holzt, 2023).

Para isso, os alunos devem ser capazes de, entre outras competências, estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos. Vale (2012) considera que, tal como as competências cognitivas, as competências socioemocionais são fundamentais para o sucesso escolar, e que, por esse motivo, é necessário que se valorize e promova o desenvolvimento social e emocional das crianças, atribuindo o mesmo peso que se dá ao seu desenvolvimento cognitivo. A mesma autora define as competências emocionais como a capacidade de ter consciência do estado emocional e saber discernir as emoções

dos outros, sendo capaz de sentir empatia e de descobrir as causas e consequências de determinado comportamento, aplicando também um rótulo emocional que permita comunicar verbalmente os seus sentimentos. Perante as expectativas de competências a desenvolver no âmbito das Relações Interpessoais e do Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, optou-se por recorrer à leitura e à escrita, integrando-as num cenário pedagógico de trabalho cooperativo como estratégias para o desenvolvimento destas competências durante o período de intervenção. A escolha destas estratégias deve-se ao facto de as fragilidades identificadas na turma serem mais proeminentes durante os momentos de trabalho em pequenos e em grande grupo.

No que se refere aos alunos das turmas de 6.º ano, constatou-se que era expectável que os alunos dominassem, fundamentalmente, os conteúdos curriculares previstos nas AE de Português e de HGP. Para além das competências de leitura e escrita, era igualmente desejável que os alunos desenvolvessem competências associadas ao saber científico, técnico e tecnológico, nomeadamente a capacidade de investigar, analisar criticamente fontes de informação e comunicar conhecimentos de forma clara e estruturada (Martins et al., 2017). Contudo, uma das fragilidades mais proeminentes nas duas turmas era o trabalho colaborativo e a cooperação, a este respeito no PASEO, considera-se que os alunos devem dominar competências de relacionamento interpessoal aquando da sua saída da escolaridade obrigatória. Esta área refere-se à interação dos alunos com os outros, que pode ocorrer em diferentes contextos sociais e emocionais e que permitem reconhecer, expressar e gerir diferentes emoções, construindo relações de qualidade com os pares. Assim, neste documento, é previsto que os alunos sejam capazes de (i) “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”; (ii) “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede”; (iii) “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al., 2017, p.25) Perante as expectativas de competências a desenvolver no âmbito das relações interpessoais e a identificação deste tipo de competências como uma fragilidade nas turmas, optou-se por recorrer a Metodologias Ativas de Aprendizagem como estratégias para o desenvolvimento destas competências durante o período de intervenção. Silva et al., (2024) referem que é

necessária uma abertura à inovação pedagógica, repensando e reajustando estratégias de ensino para responder de forma mais adequada às necessidades dos alunos. Assim, o recurso a Metodologias Ativas de Aprendizagem representa uma abordagem mais participativa, colaborativa e centrada no aluno, visando-se a colaboração e o reconhecimento e respeito pelos outros, visando a colaboração, o reconhecimento e respeito pelos outros.

4.3 Métodos de ensino/aprendizagem

No 1.º CEB, decidiu-se dar continuidade ao modelo pedagógico da professora cooperante, que assenta no MEM. Este modelo pedagógico baseia-se numa conceção democrática da escola e do ensino, promovendo a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio percurso de aprendizagem. Segundo (Serralha, 2009, Clérigo et al., 2021), este modelo organiza o trabalho em sala de aula de forma cooperada, reflexiva e estruturada, favorecendo a autonomia, a responsabilidade e a participação dos alunos na gestão do seu percurso escolar. As rotinas adotadas, a planificação partilhada, o Plano de Trabalho Individual e os conselhos de cooperação são elementos fundamentais, permitindo uma aprendizagem mais significativa e adequada aos diferentes ritmos de cada aluno. No 1.º CEB, as atividades e conteúdos estavam todos interligados e partia-se sempre de um determinado texto ou curiosidade por parte de um aluno para se dar continuidade ao trabalho em sala de aula.

O método de ensino no 2.º CEB tinha outra linha orientadora, os modelos pedagógicos adotados pelos professores cooperantes seguiam abordagens expositivas, recorrendo em todas as aulas ao manual e caderno de atividades. Nas aulas de HGP, os alunos observavam vídeos para ajudar a consolidar conteúdos e em grande grupo faziam uma sistematização do que tinham aprendido. De forma a colmatar a maior fragilidade encontrada nas turmas, a cooperação entre pares, considerou-se que a implementação de Metodologias Ativas de Aprendizagem, que integram de forma estruturante o trabalho colaborativo em grupos ou pares e requerem a colaboração e cooperação dos alunos, poderia ser benéfica para o desenvolvimento das competências pretendidas (Johnson & Johnson, 2013). Através da implementação de metodologias ativas, os alunos aprendem a partir de problemas e situações reais, o que os irá dotar de ferramentas para agir no

futuro após a escolaridade obrigatória. Estas metodologias valorizam a participação afetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam ao seu próprio ritmo (Móran, 2015). Neste processo de aprendizagem, o papel do professor é de orientador, devendo selecionar o que é relevante entre a imensidão de informação disponível e orientar a turma, os grupos e cada aluno individualmente (Móran, 2015; Silva et al., 2024). As atividades desenvolvidas no 2.º CEB foram sempre de cariz colaborativo, ou eram realizadas a pares ou em pequenos grupos. Os alunos tiveram um papel central na sua aprendizagem pois tinham de pesquisar e encontrar informação para saber mais sobre aquele conteúdo, o professor tinha apenas o papel de orientar e de ajudar a sistematizar tudo no fim. Cunha e Uva (2017), defendem que a aprendizagem cooperativa promove a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento, sendo que a responsabilidade do professor é de desenvolver um papel de mediador no processo educativo dos seus alunos.

4.4 Relação pedagógica

No que diz respeito à relação pedagógica observada no contexto de 1.º CEB, constatou-se uma relação muito positiva entre os docentes, marcada pela partilha, entreajuda e um forte espírito de colaboração e cumplicidade. Esta relação foi possível de se verificar nomeadamente aquando da realização de celebrações escolares, em que todos se envolvem ativamente para garantir o seu bom funcionamento. Ao longo da intervenção, fomos sempre bem acolhidas pela comunidade educativa e convidadas a participar em diversas reuniões, realizadas tanto em formato presencial como *online*. A professora cooperante mantém uma relação próxima com a turma, revelando preocupação com o bem-estar dos seus alunos. Sempre que um aluno faltava sem aviso prévio, procurava de imediato perceber se a sua ausência se devia a motivos de saúde ou a outras razões. A relação com as famílias é igualmente próxima, distinguindo-se da que se observa habitualmente no 2.º CEB, os encarregados de educação têm o contacto direto da professora e mantêm com ela uma comunicação diária. Durante o ano letivo, nas reuniões com os encarregados de educação, a docente apresenta as atividades já realizadas e partilha também aquelas que se encontram previstas.

Os professores cooperantes acompanhados ao longo da prática pedagógica no 2.º CEB não desempenhavam o papel de diretores de turma, nas turmas em que decorreu a intervenção. Contudo, foi possível observar alguns aspetos inerentes a esta função, nomeadamente através da participação nas reuniões finais de semestre, as quais permitiram compreender os temas que são abordados (ordem de trabalhos), bem como a forma como são conduzidas as discussões e tomadas as decisões pedagógicas. A relação entre os docentes revelava-se positiva, destacando-se um ambiente alegre, acolhedor e cordial na sala de professores, marcado pela partilha, entreajuda e boa disposição. Os professores cooperantes demonstravam uma relação próxima, afetuosa e amigável com os alunos de ambas as turmas, caracterizada pela escuta ativa, o diálogo frequente e uma atenção constante às suas necessidades. Inclusive, houve uma situação em que um aluno mudou de escola e foi viver para outro local e a professora ficou muito preocupada com a sua integração porque não sabia bem o que lhe ia acontecer. Esta prática foi fundamental para perceber também que devemos adequar a nossa forma de ser e de estar atendendo ao ano de escolaridade, à faixa etária, ao contexto familiar e socioeconómico em que estamos inseridos, sem nunca esquecer que por vezes os alunos só precisam de alguém que os oiça.

4.5 Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

Relativamente aos processos de regulação e avaliação, no 1.º CEB, todas as semanas se realizava o conselho de cooperação, no qual se lia o diário de turma e se discutiam os assuntos mais importantes da turma, era um espaço de diálogo e de partilha. Os alunos expunham tópicos que os incomodavam e em trabalho colaborativo procurava-se resolver situações que pudessem estar pendentes e a preocupar os alunos. Ao longo da intervenção, os conselhos de cooperação permitiram abordar diversos temas pertinentes, entre os quais se destaca o *bullying* tanto físico como verbal. Os comportamentos menos adequados motivaram discussões prolongadas que se revelaram fundamentais para que os alunos compreendessem que determinados comportamentos não são aceitáveis no contexto escolar, nem nas suas relações interpessoais.

No 1.º CEB a avaliação dos alunos era realizada com base em descritores, que consistiam em fichas correspondentes aos conteúdos previamente trabalhados. Quando

os alunos se sentiam preparados, realizavam o descritor e, posteriormente a professora procedia à correção e fornecia *feedback* individualizado, indicando se o descritor tinha sido atingido ou se era necessário continuar a desenvolver essa aprendizagem.

No 2.º CEB, os processos de avaliação efetivavam-se com fichas de avaliação e questões em aula, sendo, normalmente, realizados dois testes sumativos por semestre. Para a classificação final, são também considerados outros indicadores como a pontualidade, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa e a participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

2.a PARTE

| ' ' | | ' ' |

Apresentação do estudo

| ' ' | | ' ' |

Contextualização

O tema do presente estudo emergiu no decorrer do primeiro semestre do segundo ano do Mestrado, no âmbito da unidade curricular de Formação de Leitores. A leitura, enquanto prática pessoal e profissional, sempre desempenhou um papel central no meu percurso, constituindo-se como um hábito consolidado ao longo dos anos. Foi neste enquadramento que surgiu a reflexão em torno da possível relação entre os hábitos de leitura e o desenvolvimento das habilidades ortográficas nas crianças. Esta reflexão foi aprofundada pela observação quotidiana das dificuldades e progressos de alunos no meu contexto de trabalho. Verificou-se, empiricamente que as crianças com hábitos regulares de leitura tendem a apresentar maior facilidade na escrita de palavras, tanto em contexto de ditados como de escrita de textos, em comparação com as que leem com menor frequência. Sousa e Baptista (2014), referem que o tema de investigação deve incidir sobre um aspeto que se pretenda explorar ou demonstrar, sendo a sua seleção orientada pelos interesses do investigador e pela experiência adquirida ao longo do seu percurso. A leitura é fundamental no desenvolvimento e formação de uma criança tanto a nível social, moral, intelectual e até mesmo afetivo (Sousa, 2015). Segundo Oliveira (2013, p.13), a leitura, “(...) desperta a imaginação, estimula e orienta a reflexão e desenvolve as capacidades cognitivas e atitudinais das crianças.” Assim sendo, é crucial que os alunos sejam estimulados a adquirir hábitos de leitura, pois só assim poderão adquirir e desenvolver competências fundamentais para a sua formação académica e integração na sociedade.

Para além desses aspetos, Costa e Sousa, (2019), defendem que a leitura desempenha um papel determinante na construção do pensamento crítico e no desenvolvimento da identidade social e cultural da criança, tornando-a mais apta a posicionar-se no mundo.

Durante a intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB, foi possível constatar que alguns alunos revelam fracos hábitos de leitura, contudo, manifestam entusiasmo pela leitura, tanto em livros como através de pesquisas. Existem também alunos que não revelam qualquer tipo de entusiasmo nem prazer pela leitura. Esta ausência de prazer pela leitura, tem sido associada, segundo Neuman e Celano (2001), à desigualdade no acesso a livros e à ausência de práticas culturais de leitura nos contextos familiares e escolares.

Ademais, dificuldades na decodificação e compreensão textual, associadas a um nível ainda incipiente de fluência leitora, contribuem para o desinteresse e afastamento da leitura como prática autónoma (Meggiato, Corso & Corso, 2021). Como referem os autores Teberosky e Colomer (2003), quando a leitura se torna uma tarefa difícil ou pouco significativa, o aluno tende a afastar-se desta prática, o que leva à desmotivação e à falta de uma relação positiva com a leitura.

Definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo

Este estudo, desenvolvido com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB, tem como principal objetivo compreender os hábitos de leitura dos alunos e investigar de que forma estes podem influenciar o desenvolvimento das suas habilidades ortográficas. A turma em questão, era bastante heterogénea, existindo alguns alunos a mostrar uma boa relação e grande interesse pela leitura e a demonstrarem práticas leitoras regulares e a selecionarem livros adequados e superiores à sua faixa etária. Contudo, também existiam alunos que não liam, não gostavam de ler, não o queriam fazer e quando o faziam não escolhiam livros adequados à sua faixa etária deles. Esta observação ganha alguma importância nos estudos de Zorzi et al., (2003), que demonstram que o envolvimento voluntário em hábitos de leitura frequentes, associa-se a um maior domínio das convenções ortográficas e à redução de erros de base fonológica e lexical. Para além disso, Fernandes et al., (2024), destacam que o contacto autónomo e contínuo com textos diversificados promove a relação de familiaridade com os padrões de escrita e também o desenvolvimento de estratégias metalinguísticas úteis à correção ortográfica. Como sublinha Shanahan (2006), a leitura e a escrita não são competências isoladas, mas sim processos que partilham conhecimento e mecanismos cognitivos, influenciando-se mutuamente no percurso de aprendizagem da linguagem escrita.

Sousa (2015) destaca que a linguagem assume um papel central em educação, sendo através da leitura que os alunos acedem ao conhecimento e se inserem na cultura letrada; afirma ainda que este processo é reforçado na escola, onde a leitura de textos constitui não apenas decodificação, mas participação na cultura escrita.

Assim sendo, definiu-se o objetivo geral deste estudo *compreender se existe uma relação entre hábitos de leitura e as habilidades ortográficas dos alunos*. Para tal,

definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade e o tipo de erros; (ii) caracterizar os hábitos de leitura dos alunos; (iii) comparar os hábitos de leitura com as habilidades ortográficas. A questão de investigação que orienta o presente estudo é: *Será que existe relação entre hábitos de leitura e habilidades ortográficas?*

Fundamentação teórica

| | " | | "

O enquadramento teórico constitui uma etapa fundamental em qualquer processo de investigação, na medida em que permite delimitar com rigor o problema de investigação e obter uma compreensão precisa sobre o estado atual do conhecimento relativamente ao tema em estudo, identificando lacunas existentes e clarificando a sua possível contribuição para o avanço do saber (Bento, 2012).

Nesse sentido, a fundamentação teórica deste estudo incide sobre os principais temas e conceitos que sustentam a investigação, procurando enquadrar e aprofundar as dimensões fundamentais da questão de investigação em análise, sendo eles: leitura e a sua importância; hábitos de leitura; competências de escrita, com ênfase na ortografia.

Leitura e a sua importância

Até à década de setenta do século XX, a leitura era vista como um processo predominantemente visual e perceptivo, centrado apenas na decodificação dos símbolos gráficos. Acreditava-se que, para aprender a ler e a escrever, as crianças tinham apenas de desenvolver competências neuro perceptivo-motoras (Viana et al., 2023). Contudo, a investigação tem demonstrado que a leitura não é uma atividade simples, como alguns autores mencionam. Apesar de parecer algo que fazemos de forma natural no dia a dia, trata-se na realidade de uma atividade muito mais complexa e multidimensional, que envolve competências cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Esta perspetiva é reforçada por Coscarelli e Novais (2010), que descrevem a leitura como um sistema dinâmico e não linear, implicando múltiplas linguagens, competências cognitivas e sociais em constante articulação.

Neste sentido, a leitura articula-se com conceitos fundamentais como a alfabetização, a literacia e práticas ou hábitos de leitura que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do leitor (Alçada, 2022). Assim, o termo alfabetização refere-se à iniciação na leitura e na escrita, ou seja, aos diversos procedimentos pelos quais passamos que nos permitem utilizar o alfabeto (Morais, 2013). Marchesoni e Shimazaki (2021), destacam que, apesar de distintos, os processos de alfabetização e literacia são interdependentes, sendo a literacia o uso social, funcional e contextual da linguagem escrita, construído a partir da base da alfabetização. A alfabetização também permite compreender e utilizar o código escrito a partir do conhecimento das

correspondências entre letras e sons, o chamado princípio alfabético, o que constitui um alicerce para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo fundamental para a aquisição das primeiras habilidades ortográficas (Silva, 2004; Kleiman, 2005; Soares, 2004; Sousa et al., 2022; Teberosky et al., 2020).

Por outro lado, a literacia refere-se a um patamar mais amplo, que engloba a decodificação das palavras e também a compreensão, interpretação e o uso da linguagem escrita em diversos contextos. Importa especificar a literacia de leitura, segundo a OCDE (2002), a literacia de leitura é definida como a capacidade de compreender e utilizar as formas de linguagem escrita e refletir sobre as mesmas, desenvolvendo os seus conhecimentos para ser um cidadão ativo na sociedade. Na verdade, Carvalho e Sousa (2011) apresentam uma definição mais orientada para o ensino, considerando que a leitura envolve não apenas a decodificação, mas também a compreensão crítica de textos, sendo imprescindível ensinar estratégias de compreensão que permitam ao leitor interagir de forma eficaz com os textos. De acordo com Sousa (2015), a decifração e a compreensão são dois aspetos essenciais para uma leitura eficaz, sendo que a habilidade da decifração tende a desenvolver-se mais rapidamente do que a compreensão. Esta ideia é também reforçada por Coscarelli e Novais (2010), que sublinham que para uma leitura ser fluente, esta deve ser baseada na decodificação e nos reconhecimentos de palavras, sendo estas áreas consideradas o princípio na leitura. Contudo, e mesmo que se decodifique e se reconheça todas as palavras, só se sabe verdadeiramente ler se se for capaz de compreender o que se lê e aplicar-se essa compreensão no desenvolvimento de competências associadas à construção do conhecimento (Costa-Pereira & Sousa, 2018). Sousa e Cardoso (2005), defendem ainda que a integração entre leitura, oralidade, escrita e gramática é essencial para uma aprendizagem significativa, ancorada em contextos reais de uso da linguagem.

Assim, compreender a leitura como um processo complexo, que vai além da simples decodificação das palavras, é essencial para promover práticas pedagógicas eficazes. Contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos alunos, ajudando-os a construir conhecimento e a exercer um papel ativo na sociedade. Por isso, torna-se indispensável criar ambientes ricos em experiências leitoras, que estimulem esse gosto pela leitura.

Hábitos de leitura

Os hábitos ou práticas de leitura são definidos como atividades culturais, nas quais se utiliza de forma mais ou menos regular a competência que se designa como literacia (Alçada, 2022), como definida acima. Trata-se, portanto, da forma como os indivíduos mobilizam as suas capacidades de leitura no quotidiano, tanto em contextos escolares como não escolares. Estes hábitos não são inatos, mas são desenvolvidos ao longo do tempo, através da exposição a contextos de leitura variados, da mediação de adultos e da valorização social atribuída à leitura (Batista, 2011). Embora alguns estudos utilizem os termos *práticas* e *hábitos* como sendo sinónimos, outros autores propõem uma distinção: enquanto os hábitos são vistos como atitudes, a prática é considerada um comportamento observável (Neves, 2011). Neste sentido, a frequência, a diversidade e a qualidade das leituras influenciam fortemente o desenvolvimento das competências leitoras, tanto a nível da fluência como da compreensão. Por isso, as práticas de leituras estão diretamente relacionadas com o êxito escolar, o desempenho linguístico e a capacidade crítica dos alunos (Machado, 2008). Além disso, o desenvolvimento de hábitos de leitura desde cedo está associado a uma maior autonomia, prazer e envolvimento com os textos escritos, o que reforça a importância da leitura no crescimento individual.

A Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), realizou em 2024 um estudo intitulado de *Hábitos de compra e leitura de livros*, neste estudo tentou-se compreender qual o índice de compra e de leitura nos últimos 12 meses, ou seja, do ano de 2023, se as pessoas leram mais, menos ou igual ao ano anterior, qual o formato de livros lidos, a categoria, o papel da leitura enquanto lazer e o índice e caracterização da leitura dos filhos e/ou netos. Neste estudo participaram indivíduos com mais de 15 anos e residentes em Portugal. Dos inquiridos, concluiu-se que 62% não compram livros e também não são leitores, 23% não compram e nem leem livros, 11% não compram, mas leem livros e 4% compram, mas não leem livros. Os motivos pelos quais os inquiridos afirmaram que não liam é devido à falta de interesse (44%), falta de tempo (43%) e preferência por outras ocupações dos tempos livres (37%). O sexo masculino é o mais predominante na categoria dos “não compradores e não leitores” tendo uma percentagem de 28% e a do sexo feminino uma percentagem de 19%.

Uma das conclusões deste estudo foi também a relação que existe entre a leitura individual e a leitura aos filhos e/ou aos netos. Enquanto 44% dos leitores com filhos e/ou netos tem o hábito de ler para eles, contudo apenas 24% dos não leitores tem esse comportamento junto dos seus descendentes. Estas atitudes são justificadas, os leitores regulares afirmam que pretendem induzir o gosto pela leitura aos filhos enquanto os não leitores pretendem desenvolver a criatividade nos mais jovens. Desta amostra concluiu-se também que os inquiridos consideram que a escola tem um papel decisivo no reforço dos hábitos de leitura adquiridos em casa. Aferiu-se também que cerca de 70% apenas lê livros em português e os restantes 30% leem em língua estrangeira. Este aspeto é bastante interessante, pois mais jovens portuguesas estão a ler cada vez mais livros em inglês. Este facto deve-se à longa demora nas traduções e ao seu custo, uma vez que os livros na sua língua original são mais baratos (Neves,2024). Esta é uma tendência que está prevista aumentar devido ao fenómeno *BookTok*, que tem vindo a intensificar-se na aplicação *Tiktok*. Caracteriza-se por ser uma comunidade onde diversas pessoas relatam as suas experiências de leitura e recomendam livros, existe, inclusive, referências em livros com o autocolante de “favoritos do *Booktok*” (Barnett, 2023; Araújo, 2024).

Competências de escrita, com ênfase na ortografia

Escrever palavras implica a capacidade de transformar a linguagem falada em linguagem escrita. Para isso, é necessário dominar a ortografia, um código socialmente construído, cujo conhecimento se desenvolve gradualmente (Vale & Sousa, 2022). Para se conseguir escrever, é fundamental ter conhecimento ortográfico, isto é, o conjunto de informações que temos armazenadas na nossa memória e que nos permite escrever com correção ortográfica.

O conhecimento ortográfico tem na sua base quatro fontes cruciais para que se possa dominar a ortografia das palavras, sendo elas: a fonologia, os padrões ortográficos, a morfologia e a etimologia (Alves, 2020). Esta definição é sustentada por Apel (2011), que afirma que o conhecimento ortográfico se refere à informação que é armazenada na memória e que nos permite saber como representar a linguagem falada na sua forma escrita. Vale e Sousa (2017), afirmam que ter conhecimento ortográfico implica “a

representação mental das palavras escritas e conhecimento das combinações possíveis e impossíveis de um dado sistema de escrita- mobilizado para a escrita correta de palavras”.

Um estudo relativo ao desenvolvimento da escrita realizado por Pollo et al., (2015), concluiu que existem três perspectivas, a fonológica, a construtivista e a aprendizagem estatística. A perspectiva fonológica considera que a maior dificuldade para as crianças que estão a aprender a escrever através de um sistema alfabético é compreender que as letras representam sons, os denominados fonemas. Este ponto de vista destaca que, mais do que conhecer a relação entre letras e sons, é importante que a criança desenvolva a capacidade de analisar a fala em pequenas unidades sonoras. Assim, esta perspectiva sustenta que o desenvolvimento da escrita ocorre de forma sequencial, primeiro inicia-se com a fase da escrita alfabética, na qual a criança estabelece correspondências diretas entre fonemas e grafemas (Vale & Sousa, 2022). À medida que a criança vai adquirindo maior domínio da linguagem escrita, evolui para a fase ortográfica, na qual a criança se vai apropriando de acentos gráficos, regras de escrita para casos regulares e os não irregulares. Esta sequência evidencia a importância do conhecimento fonológico como base para o desenvolvimento da competência ortográfica (Frith, 2017; Simões, 2012). A perspectiva construtivista, assenta nos pilares da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, segundo a qual a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento. Antes de irem para a escola, as crianças já demonstram que possuem ideias estruturadas sobre a escrita, mesmo antes de compreenderem o princípio alfabético (Vale & Sousa, 2022; Barbosa, 2015; Fossile, 2010). Assim, os erros que são cometidos pelas mesmas não são vistos como falhas, mas como etapas construtivistas que revelam o seu raciocínio e as hipóteses que formulam sobre o funcionamento do sistema de escrita (Ferreiro & Teberosky, 1982). Por último, a terceira perspectiva da aprendizagem estatística, refere-se à capacidade que as crianças têm de observar padrões de escrita a partir apenas da frequência com que os veem, esta perspectiva vem antes de as crianças adquirirem um conhecimento explícito da forma correta de ortografia. Segundo Pollo et al., (2015), desde idades muito precoces, as crianças demonstram sensibilidade a padrões frequentes da língua escrita, como sequências de letras, estruturas silábicas ou padrões ortográficos, através da leitura no quotidiano. A investigação tem mostrado que essas regularidades, captadas de forma implícita, contribuem para a construção das

chamadas escritas pré-convencionais ou inventadas, que já revelam traços do sistema ortográfico da língua (Treiman, 2018; Seymour & Duncan, 2001). Este tipo de aprendizagem não é exclusivo da escrita, mas representa um mecanismo cognitivo mais geral, aplicável à linguagem oral e à aquisição de outros sistemas simbólicos (Saffran, Aslin & Newport, 1996). Ao longo do tempo, a exposição repetida a palavras e a contextos escritos variados permite às crianças desenvolver representações mentais cada vez mais corretas, o que facilita a fluência leitora e o desenvolvimento de uma competência ortográfica correta. Assim, quanto mais frequente e diversificada for essa exposição (leitura com a família, leitura autónoma de livros, legendas de filmes, receitas...) maior será a probabilidade de as crianças interiorizarem os padrões ortográficos corretos e, por conseguinte, cometerem menos erros ortográficos. A aprendizagem estatística destaca, portanto, a importância de práticas regulares de literacia para o desenvolvimento natural do conhecimento ortográfico, mesmo antes do ensino formal (Share, 1995; Ehri, 2005). Desde o momento em que as crianças são expostas à escrita, adquirem conhecimentos ortográficos de forma implícita, procurando nas palavras que estão a ler frequências de letras, combinações, morfemas e palavras (Treiman & Kessler, 2014).

Segundo Apel (2011), o conhecimento ortográfico resulta da integração de diferentes sistemas linguísticos que sustentam a aprendizagem da escrita. Apel (2011), define-o como “a informação que está armazenada na memória e que nos permite representar a linguagem falada na forma escrita”. Existem dois níveis relativamente ao conhecimento ortográfico, o sublexical que é baseado nos padrões de escrita grafema-fonema e o lexical que consiste no conhecimento de palavras, para além do seu reconhecimento de palavras isoladas (Apel, 2011; Vale & Sousa, 2017). A consciência metalinguística também desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da ortografia, contudo este é adquirido com o tempo (Apel et al., 2012).

Um estudo realizado por Boer e Bree (2024), investigou se a prática implícita ou explícita na sala de aula, pode melhorar a grafia de palavras baseadas em regras. De forma a clarificar, entende-se por prática implícita a exposição às palavras escritas corretamente e por prática explícita o ensino direto das regras ortográficas (Boer & Bree, 2024). Concluíram que ambas as práticas são importantes e que devem ser trabalhadas em

conjunto. É importante sim explicar as regras ortográficas, mas também é importante aliar a exposição aos padrões ortográficos. Por outro lado, alguns estudos recentes demonstram que a forma mais eficaz de promover a aprendizagem ortográfica assenta num ensino direto e sistemática (Galuschka et al., 2020; Graham & Santangelo, 2014). Isto é, explicar de forma explícita regras ortográficas e estratégias para soletrar palavras desconhecidas deve ser aliado ao ensino a atividades práticas organizadas e orientadas, esta junção contribui significativamente para melhorar o conhecimento ortográfico dos alunos (Graham & Santangelo, 2014). De acordo com a meta-análise conduzida por Galuschka et al., (2020), os programas de intervenção baseados nas práticas explícitas, mostraram ter efeitos positivos, especialmente nos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e escrita. A eficácia do ensino ortográfico é ampliada quando se articula com práticas significativas de leitura e produção textual, permitindo que os alunos apliquem as regras em contextos reais (Baptista et al., 2011). Além disso, a promoção da reflexão metalinguística, ou seja, a capacidade de pensar sobre a própria linguagem, favorece a consolidação da ortografia normativa, pois potencia a compreensão ativa e consciente das estruturas da língua (Sá, 2015; Martins & Niza, 2014; Treiman & Kessler, 2014)

De forma a analisar-se e a categorizar os erros dados pelos alunos, utilizou-se a proposta de categorização de erros feita por Vale e Sousa (2022). Nesta, as autoras classificam os erros em sete agrupamentos, de acordo com a fonte de informação que poderá estar na origem do tipo de dificuldade da criança. Os sete agrupamentos foram definidos como:

- 1- Fonológico
- 2- Ortográfico
- 3- Lexical
- 4- Acentuação gráfica
- 5- Múltiplos/complexos
- 6- Maiúscula/minúscula
- 7- Outros

Os erros de base fonológico e ortográfico, estão ainda divididos em subcategorias:

Tabela 7

Categorias de erros definidas por Vale e Sousa (2022)

Fonológicos		Ortográficos
1.1	Substituição	2.1 Substituição
1.2	Omissão	2.2 Regularização
1.3	Inserção	2.3 Regra contextual
1.4	Transposição	2.4 Prosódico
		2.5 Grafotático
		2.6 Morfossintático

Os erros de base fonológica são definidos como desvios na escrita, que comprometem a correspondência correta entre fonemas (sons da fala) e grafemas (letras ou grupos de letras) (Moura, 2009). Estes erros resultam, na maioria das vezes, de dificuldades ao nível da consciência fonológica e da codificação fonema-grafema, manifestando-se em substituições (troca de um som por outro), omissões (o aluno omite um som que devia estar na palavra), inserções (o aluno introduz um som que não faz parte da forma ortográfica correta) ou transposições de sons (o aluno troca a ordem de dois sons que estão presentes na palavra) (Vale & Sousa, 2022). De acordo com Moura (2009), estes erros decorrem de dificuldades no processamento fonológico e são frequentes nas fases iniciais da aprendizagem da escrita, afetando a precisão ortográfica.

Os erros de base ortográfica, são aqueles que resultam de dificuldades nas falhas no conhecimento das regras convencionais da escrita da língua, como as normas morfológicas, contextuais, gráficas ou lexicais. Segundo Barbeiro & Pereira (2007), estes erros ocorrem mesmo quando a palavra é escrita com a sua forma fonética, mas não respeita a norma ortográfica correta, ou seja, a criança sabe os sons da palavra, mas não sabe como se escreve segundo a norma. Existem também os erros de substituição ortográfica (troca de letras que representam o mesmo som), de regularização (utilização do grafema usado mais regularmente para representar aquele fonema), de regra contextual (falha no conhecimento de regras contextuais), de prosódico (falha no ensino da relação entre a acentuação fonológica e a escrita), grafotáticos (saber quais as combinações de letras que são possíveis ou não) e por fim erros morfossintáticos (desconhece que a

mesma palavra pode ser escrita de maneiras diferentes, dependendo do seu significado) (Vale & Sousa, 2022).

Os restantes erros, não estão na categoria de base fonológica nem de base ortográfica, sendo eles, erros de base lexical (segmentação não convencionais na palavra escrita), de acentuação gráfica (não coloca acentuação gráfica na palavra), múltiplos/complexos (existe mais do que um tipo de erro), maiúscula e minúscula (não aplica a regra das maiúsculas e minúsculas), e por fim outros (não se consegue identificar a dificuldade que esteve na base da escrita) (Pereira, 2021; Vale & Sousa, 2022).

Metodologia

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados ao longo da investigação. A sua estrutura organiza-se em cinco secções: (i) caracterização do contexto e dos participantes; (ii) natureza do estudo; (iii) métodos e técnicas de recolha de dados; (iv) técnicas de análise de dados; (v) princípios éticos que orientaram o processo de investigação.

Caracterização do contexto e dos participantes

A instituição onde decorreu o presente estudo, localiza-se no concelho de Odivelas e integra a rede pública de ensino. Esta unidade educativa abrange os níveis de ensino pré-escolar e do 1.º CEB.

Dos vinte e dois alunos que constituíram a amostra por conveniência, apenas dezanove participaram no estudo, sendo nove do sexo masculino e dez do sexo feminino. Todos os alunos que fizeram parte do estudo têm nacionalidade portuguesa e os pais também. Relativamente aos alunos com Ação Social Escolar (ASE), ou seja, com direito a subsídio de apoio, estudo e de materiais escolares, apenas três alunos beneficiam deste apoio. Importa referir também que uma das alunas que participou no estudo está diagnosticada com dislexia e disortografia.

Opções metodológicas

Natureza do estudo

A presente investigação adotou uma metodologia de natureza qualitativa, sustentada pelos princípios da investigação-ação. Esta investigação centra-se em compreender quais os hábitos de leitura dos alunos, quais as habilidades ortográficas dos mesmos e se existe alguma relação entre ambos. Assim, a investigação qualitativa caracteriza-se por ter uma abordagem interpretativa e descritiva, centrada na análise aprofundada dos dados recolhidos junto dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Guerra et al., (2024), afirma ainda que a investigação qualitativa permite explorar a complexidade dos contextos sociais, culturais e individuais, sendo essencial que o investigador atue de forma reflexiva, ética e transparente, reconhecendo a sua influência no processo de recolha e análise de dados.

Os procedimentos adotados para a realização deste estudo, desde o início da investigação-ação foram categorizados em dois momentos, sendo eles: (i) aplicação de um inquérito por questionário aos alunos intitulado de *Hábitos de leitura* através da plataforma forms da Microsoft (cf. Anexo C); realização do ditado *O vendedor de chapéus de chuva* (Mesquita, 2016).

Ao longo da prática pedagógica, estavam previstas desenvolver-se algumas atividades relativas às regras ortográficas que mais foram incumpridas no ditado.

Métodos e técnicas de recolha de dados

Segundo Pardal e Lopes (2011), os métodos e técnicas de recolha de dados correspondem a instrumentos e procedimentos organizados de forma sistemática, com o objetivo de recolher informações relevantes para depois se analisar. Estes autores reforçam a importância de as opções metodológicas estarem alinhadas com o tema e com as questões de investigação, uma vez que realizar uma escolha correta interfere na sua consecução. Sousa e Batista (2014) reforçam que o recurso a fontes de informação diversificadas contribui de forma significativa para aumentar o nível de autenticidade e fiabilidade da análise dos dados obtidos.

Com a recolha de dados, pretende-se obter uma compreensão aprofundada de uma investigação, de forma a explorar os seus contornos e características de forma detalhada (Afonso, 2014) Nesse sentido, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário e a escrita de um ditado.

Segundo Appolinário (2006), um questionário é um documento que contém diversas perguntas ordenadas que devem ser respondidas pelos sujeitos por escrito. O questionário teve como objetivo obter informações sobre os seus hábitos e práticas de leitura. Esta técnica permitiu comparar e cruzar respostas, identificar padrões e estabelecer possíveis relações entre os hábitos de leitura e as habilidades ortográficas. A análise das respostas possibilitou, assim, a formulação de hipóteses e a compreensão mais aprofundada do tema em estudo, contribuindo para uma leitura crítica e fundamentada dos dados recolhidos (Campenhoudt et al., 2019).

Decidiu-se aplicar o ditado como técnica de recolha de dados, uma vez que esta prática permite observar as zonas de dificuldades dos alunos e focar nas questões de

registo, ou seja, nos conhecimentos que um escritor tem enquanto escrevente (Sousa, 2014; Vale & Sousa, 2017).

Aquando da implementação do ditado e das atividades desenvolvidas, foi aplicada a estratégia de observação direta. A observação direta permite ao observador ter conhecimentos reais das situações que ocorrem numa determinada circunstância (Máximo-Esteves, 2008). Esta técnica, é caracterizada como um método interativo de recolha de informação, isto implica que o observador esteja presente e atento aos acontecimentos que está a observar (Rodriguez et al., 1999). A observação direta foi realizada através de notas de campo, esta técnica de recolha de dados permite ao investigador registar as observações que realizou, compreendendo melhor uma determinada situação e perspetivas. Também se desenvolveram três atividades com os alunos tendo por base a estratégia da *palavra mistério*, estas atividades foram desenvolvidas para melhorar as dificuldades que foram observadas, contudo, devido a constrangimentos da gestão currículo não foi possível desenvolver todas as que estavam planeadas. Foi criada uma tabela para cada aluno para que pudessem escrever a palavra como achavam que era e depois a forma correta (cf. Anexo D)

Nesta estratégia, o professor dita uma palavra e os alunos escrevem-na discutindo-a em pares ou em grupo. Após a sua escrita, apresentam-na aos colegas, escrevendo-a no quadro e apresentam a ou as estratégias utilizadas para chegarem ao produto final. Reflete-se em grupo, sobre as várias possibilidades, excluindo as que foram escritas de forma incorreta, para se chegar ao grafema correto. Após esta reflexão, os alunos copiam a forma ortográfica correta para o caderno (Sousa, 2014). As atividades que foram desenvolvidas através da *palavra mistério*, foram as seguintes. A primeira atividade foi relativa ao grafema <ão> e <am>, um erro frequente durante a análise do ditado, a palavra mistério ditada foi <balão>. Após a escrita da palavra procedeu-se à discussão da mesma. A segunda atividade foi relativa à escrita de quando é que se escreve <u> e quando é que se escreve <o>, e a palavra mistério ditada foi <peru>, de seguida, tal como na primeira atividade procedeu-se à discussão. Por fim, a última atividade, foi relativa aos grafemas <m> e <n> entre letras, a palavra mistério foi <contente>, à semelhança das outras atividades, discutiu-se a forma correta de a escrever. Em todas as atividades foi ditada mais do que uma palavra, tendo em conta a regra que estava a ser trabalhada (cf. Anexo

E). Após cada atividade, era feita uma síntese com os alunos, passada depois para cartaz para se afixar na sala de aula (cf. Anexo F e H), e apontavam também numa folha que estava colada no seu caderno as regras que tinham sido definidas em conjunto (cf. Anexo H). Outra atividade que foi desenvolvida com os alunos foi o projeto *Livros e leituras*, que consistia em todas as semanas, normalmente à sexta-feira, os alunos levavam para casa um livro para ler e depois podiam apresentá-lo à turma na sexta-feira seguinte. Considero importante destacar um comentário feito por um dos alunos para o colega.

“Olha, e que tal se levamos os nossos livros para o intervalo e ficarmos a ler juntos? Acho que era mesmo giro.”

(Notas de campo, dia 9 de maio de 2025)

Foi também pedido aos alunos que preenchessem um Roteiro de leitura (cf. Anexo I, K e L), sobre o livro que iriam ler, isto para conseguirem registar se estavam a ler livros que os motivassem e que os desafiassem quanto ao número de páginas. Durante este momento, era também registado o livro que os alunos iriam levar, numa folha à parte de modo que as professoras soubessem que livros estavam a ser utilizados (cf. Anexo L).

Métodos e técnicas de análise de dados

Tal como descrito acima, para a presente investigação foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário, com questões de resposta de natureza aberta e fechada e a análise dos ditados dos alunos.

A técnica de recolha de dados consiste na recolha sistemática de informações junto dos participantes ou unidades de observação incluídas na amostra do estudo, com o objetivo de obter dados que permitam responder à questão de investigação e atingir os objetivos propostos (Quivy & Campenhouldt, 1992). Procedeu-se então à análise de conteúdo, através das opções metodológicas adotadas para a recolha de dados, esta abordagem permite uma melhor organização e estruturação dos dados, o que facilita a identificação de temas essenciais que permitem uma comparação futura (Amado, 2014).

Para se analisar os dados, procedeu-se ao uso da ferramenta *Excel*, de forma a organizar os dados e também a construir gráficos, tabelas, entre outros, que ajudam a compreender melhor os resultados obtidos, facilitando a leitura dos dados recolhidos. No *Excel* transcreveu-se os erros ortográficos que os alunos escreveram, estes dados foram

classificados de acordo com a tipologia de erros da categorização de erros de Vale e Sousa (2022).

Princípios éticos que orientaram o processo de investigação

A presente investigação foi elaborada em conformidade com os princípios éticos da investigação. Tendo sido seguidas as diretrizes estabelecidas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE & Batista, 2014), assegurando o respeito pelos direitos de todos os participantes envolvidos bem como o seu anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. A recolha e tratamento dos dados foram realizados de forma rigorosa, assegurando a fidedignidade e integridade da informação recolhida. Todos os participantes e respetivos encarregados de educação, foram previamente informados sobre o objetivo do estudo e os procedimentos envolvidos, tendo sido obtido o seu consentimento informado por escrito (cf. Anexo M). O consentimento informado foi elaborado tendo por base o Código Europeu de Conduta Para a Integridade da Investigação (ALLEA, 2017), respeitando sempre os seus princípios. Foi também comunicado que os dados recolhidos seriam utilizados apenas para fins académicos, respeitando a Lei da Proteção de Dados em vigor, Lei n.º 59/2019.

Apresentação e discussão dos resultados

| " | | | "

O presente capítulo, destina-se à análise de resultados do estudo em questão. Como foi referido no capítulo da *Metodologia*, recolheram-se dados, por questionário relativo aos hábitos e à relação dos alunos com a leitura e dados sobre habilidades ortográficas com a realização de um ditado. Os dados recolhidos foram tratados e analisados recorrendo a Excel. A avaliação deve acompanhar todo o projeto, isto é, estar presente no início, com o objetivo de servir de base para todas as decisões tomadas, continuando ao longo do processo e marcando o seu fim (Silva, 2004).

A análise dos resultados é apresentada tendo em conta os objetivos específicos da investigação: (i) analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade de erros e o tipo de erros; (ii) caracterizar os hábitos de leitura; (iii) relacionar os hábitos de leitura com as habilidades ortográficas.

Analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade de erros e o tipo de erros

De forma a analisar-se as habilidades ortográficas dos alunos, aplicou-se um ditado da autoria de Carmen Mesquita (2016).

Tabela 8

Análise quantitativa das palavras escritas e do total de erros

Total de palavras que deviam ter sido escritas	4408
Total de palavras escritas	4338
Total de palavras do texto	232
Total de erros	892
% de erro (total erros/total palavras escritas)	20,56%

Fonte: Elaboração própria

Na tabela acima podemos aferir que o número de palavras escritas e o número de palavras que deveriam ter sido escritas é inferior, com uma diferença de 70 palavras. Também é possível de se verificar que das 4338 palavras que foram escritas, 892 foram escritas com erros, isto corresponde a 20,56% da totalidade das palavras. Esta percentagem sugere que, apesar de os alunos estarem numa fase avançada do 1.º CEB, persistem ainda dificuldades relevantes ao nível da ortografia, o que pode comprometer a qualidade da produção escrita e fluência textual.

Para analisar com maior detalhe os erros ortográficos dados pelos alunos no ditado, procedeu-se à sua categorização de acordo com as categorias definidas por Vale e Sousa (2022). A tabela seguinte apresenta a distribuição dos erros nas seguintes categorias: fonológica (1), ortográfica (2), lexical (3), acentuação gráfica (4), múltiplos (5), maiúsculas e minúsculas (6) e outros (7). A tabela apresenta também a quantidade de ocorrências identificadas em cada subcategoria. Esta organização permite compreender melhor as áreas em que os alunos demonstraram maiores dificuldades.

Tabela 9

Relação entre a quantidade de erros em cada categoria

Categoria de erros de escrita				Quantidade de erros identificados
Código	Conhecimento em falha			Ditado
1	Fonológico	1.1	Substituição	128
		1.2	Omissão	33
		1.3	Inserção	16
		1.4	Transposição	1
2	Ortográfico	2.1	Substituição	108
		2.2	Regularização	37
		2.3	Regra Contextual	27
		2.4	Prosódico	38
		2.5	Grafotático	1
		2.6	Morfossintático	65
3	Lexical			12
4	Acentuação gráfica			122
5	Múltiplos/complexos			237
6	Maiúsculas e minúsculas			56
7	Outros			11

Fonte: Elaboração própria

A análise dos erros ortográficos dos alunos no ditado revela que a categoria com maior incidência foi a número 5, que corresponde a erros múltiplos ou complexos (n=237), ou seja, os alunos deram mais do que um erro ao escrever uma determinada palavra. Importa referir que, embora a soma total dos erros da categoria 1 (soma da 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4), seja numericamente superior aos erros registados na categoria 5, optou-se por analisar esta categoria, representa também a categoria individual com o número de erros mais elevada. A análise desta categoria indica que muitas vezes os alunos não cometem apenas um erro isolado, ou seja, combinam erros que reúnem simultaneamente mais do que um tipo de falha e por isso, revela um grau acrescido de complexidade no desempenho ortográfico. Analisando os ditados dos alunos, é possível de se verificar que

os erros classificados na categoria 5, resultavam sempre da combinação de dois tipos de falhas: um erro de base fonológica ou ortográfica, acompanhado por um segundo erro. Nesta categoria a palavra que teve mais erros foi “vê-lo” (17 erros no total e dois alunos não escreveram esta palavra), tendo sido a forma mais frequente de escrita desta palavra “velo”. Verifica-se, portanto, a falta de acentuação gráfica, falta de conhecimento morfossintático e falta de conhecimento fonológico, como se observa mais do que um erro, esta palavra entra na categoria dos erros múltiplos/complexos (5). Para além de “vê-lo”, destacam-se também as palavras “negócio”, escrita frequentemente <negosio> e “próxima”, escrita de forma frequente <prosima>, em ambas as palavras não existe nenhuma regra ortográfica, a nível fonológico o fonema [s] pode ser escrito através de vários grafemas <s>, <c>, <x>, <ç>, por isso as crianças tinham apenas de conhecer a forma gráfica da palavra (Freitas et al., 2007), já que o conhecimento fonológico não bastava era necessário ter a representação mental da forma gráfica. Os erros de substituição fonológica também apresentam um número de ocorrências elevado (n=128). Nesta categoria, destaca-se a palavra <clientes>, frequentemente escrita pelos alunos <quelientes>. Os alunos seguiram informação fonológica e ortográfica, tendo sido a dificuldade na representação da sílaba complexa: transformaram o ataque ramificado em duas sílabas simples.

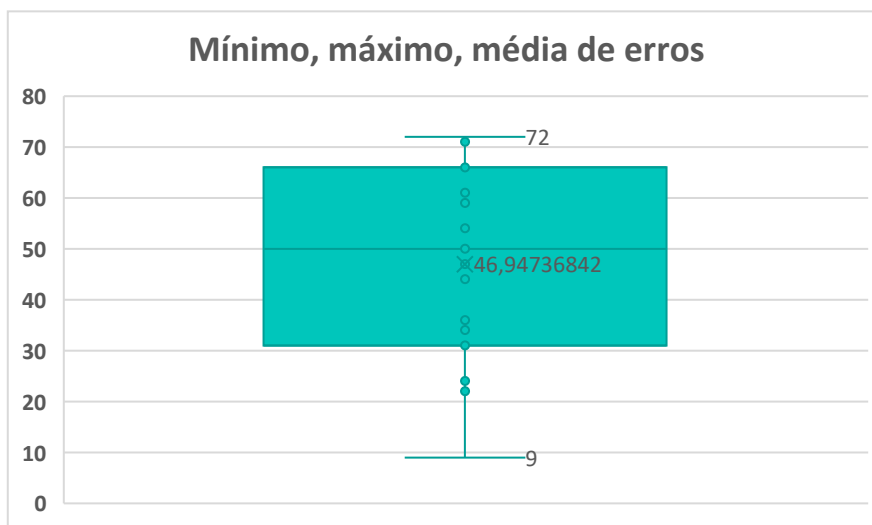
Ao invés de perceberem o grupo consonântico [kl], os alunos parecem ter ouvido [k ə l], o que os leva a utilizar a grafia <que> no início da palavra. Além disso, como têm conhecimento de que a letra <c> seguida de <e>, lê-se [s]. Este tipo de erro evidencia fragilidades ao nível dos padrões silábicos do português (Velo, 2008). Também os erros inseridos na categoria de acentuação gráfica, apresentam um número maior (n=122), o que demonstra as fragilidades que os alunos apresentam ao nível da consciência fonológica e do domínio das regras de acentuação, um dos erros mais frequentes é a proposição <às>, escrita sem acento gráfico. Estes resultados revelam que os alunos têm algumas dificuldades na representação fonológica, respetivamente no conhecimento e padrões silábicos complexos e da noção de acento linguístico na relação gráfica (Castelo & Sousa, 2017) com acentuação das palavras e nas relações fonema-grafema, (Vale & Sousa, 2022; Miranda et al., 2020). Também se destacam os erros de substituição ortográfica (n=108), <otra> em vez de <outra>, e os erros morfossintáticos (n= 65), o que

revela dificuldades no conhecimento sintático e morfológico, um exemplo de erro desta categoria é a palavra <vender-mos>, escrita de forma frequente <vendermos>, apesar de ortograficamente a sua escrita estar correta, de acordo com o texto e com o contexto está escrita de forma errada. Estão ainda presentes erros de uso de maiúsculas e minúsculas (n=56), o que sugere alguma falha no domínio das convenções gráficas e nas regras para o seu uso, por exemplo houve alunos a escrever “Lisboa” com letra minúscula, o que revela que não reconhecem esta palavra como um nome próprio ou desconhecem a regra de grafar com maiúscula nomes próprios. Por fim, as categorias de erros lexicais (n=12), grafotáticos (n=1) e transposições (n=1), apresentam uma menor representatividade comparando com as restantes.

A elevada incidência de erros múltiplos, evidencia que muitos alunos não cometem erros pontuais, mas sim erros em diferentes domínios linguísticos, o que poderá sugerir dificuldades e fragilidades na consciência linguística. Também se pode concluir que os alunos recorrem muito a estratégias fonológicas para escrever, o caso do “velo”, contudo não conhecem as exceções e irregularidades da língua portuguesa, nestes casos, o conhecimento lexical é determinante e a sua ausência leva a erros que não são apenas corrigidos com regras (Freitas et al., 2007). De forma geral, os dados apontam para a necessidade de uma intervenção pedagógica que integre práticas explícitas de ensino ortográfico, que permitam reforçar padrões e regras ortográficas.

Gráfico 1

Variação do número de erros ortográficos entre alunos



Fonte: Elaboração própria

O gráfico de caixa permite compreender que o número mínimo de erros por aluno registrado foi de nove erros e o número máximo foi de setenta e dois, em média os alunos deram quarenta e sete erros. Existem valores abaixo da mediana, uma vez que existem alguns alunos que apresentaram um nível de erros muito inferior, o que pode indicar um desempenho ortográfico mais consolidado ou hábitos de leitura mais frequentes. A análise do gráfico de caixa, revela uma amplitude significativa no número de erros ortográficos cometidos pelos alunos, com valores que variam entre os 9 e 72 erros. Esta dispersão sugere a existência de níveis muito distintos de desempenho ortográfico dentro da mesma turma, o que pode estar relacionado com fatores como a frequência dos hábitos de leitura, o nível de consciência fonológica e até mesmo o apoio familiar no processo de aprendizagem da escrita (Zorzi et al., 2003). Estes dados sustentam a importância de práticas pedagógicas que combinem o ensino explícito da ortografia com o desenvolvimento de competências metalinguísticas, promovendo a reflexão sobre a língua e a sua estrutura (Freitas et al., 2007).

Construiu-se também uma tabela que permite visualizar os erros totais dos alunos, a categoria em que cada aluno deu mais erros, o número total de erros nessa categoria e a ponderação da categoria com mais erros por aluno.

Tabela 10

Distribuição dos erros ortográficos por aluno e categoria predominante

ID Aluno	Erros totais de cada aluno	Categoria com mais erros em cada aluno	N.º de erros na categoria com mais erros	Ponderação da categoria com mais erros por aluno
1	72	5	19	26%
2	67	5	23	34%
3	71	5	24	34%
4	22	4	9	41%
5	34	4	10	29%
6	24	4	8	33%
7	55	5	17	31%
8	31	5	10	32%
9	54	5	18	33%
10	44	5	17	39%
11	47	5	12	26%
12	59	5	16	27%
13	61	5	16	26%
14	23	4	9	39%
15	9	2.1	4	44%
16	50	5	11	22%
17	66	5	15	23%
18	36	5	10	28%
19	67	1.1	20	30%

Fonte: Elaboração própria

A análise da distribuição dos erros ortográficos por aluno permite compreender não só o total de erros cometidos, como também qual a categoria em que este apresenta maior incidência. A coluna *Ponderação da categoria com mais erros por aluno*, indica a percentagem de erros que pertence à categoria mais frequente em cada aluno. Independentemente do número total de erros, os alunos têm uma tendência de concentrar os seus erros numa só categoria o que pode sugerir que as crianças têm mais dificuldade em determinada dimensão do conhecimento ortográfico (Vale & Sousa, 2022). Como a mais frequente é a categoria número 5 (múltiplos/complexos), os erros das palavras em que há mais do que um erro, colocamos a hipótese que quando há mais de uma dimensão em que pode haver dificuldades, os erros múltiplos ocorrem. Em média, essa tipologia mais frequente representa entre 21% a 39% do total de erros de cada aluno. Por exemplo, o aluno que deu setenta e dois erros, concentrou 26% desses numa só categoria, a número 5, por outro lado, o aluno que deu apenas nove erros, concentrou 44% dos seus erros

numa única categoria, a número 2.1, referente a erros ortográficos de substituição, o que revela uma fragilidade mais específica que deve se trabalhada.

A maioria dos alunos apresenta percentagens elevadas, entre os 30% e os 39%, o que sugere que existem grandes dificuldades numa determinada área ortográfica.

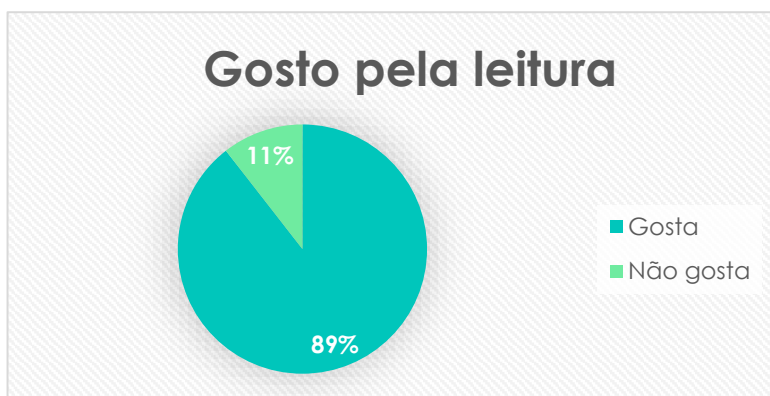
Estes dados revelam que, para além do número total de erros, é também relevante identificar qual a tipologia de erro mais frequente em cada aluno, associando ao tipo de conhecimento ortográfico que é necessário mobilizar.

Caracterizar os hábitos de leitura

No questionário realizado aos alunos que constituem a amostra em questão, a primeira pergunta era se gostavam ou não de ler, os resultados obtidos foram os seguintes.

Gráfico 2

Resultados à questão "Gostas de ler?"



Fonte: Elaboração própria

Da leitura do gráfico, concluímos que dos alunos inquiridos apenas 11% afirmam que não gostam de ler. Curiosamente, os alunos que responderam que não gostam de ler são ambos do sexo masculino. Apesar do tamanho da amostra, consegue-se concluir que as alunas do sexo feminino revelam maior gosto pela leitura, esta conclusão é sustentada através de alguns estudos nacionais e internacionais que concluem que as pessoas do sexo feminino gostam mais de ler do que as pessoas do sexo masculino (Araújo e Costa, 2023; PISA, 2023).

De forma a organizar melhor os dados e a facilitar a sua leitura, fez-se uma categorização dos leitores tendo em conta as respostas dadas em três campos "Gostas de

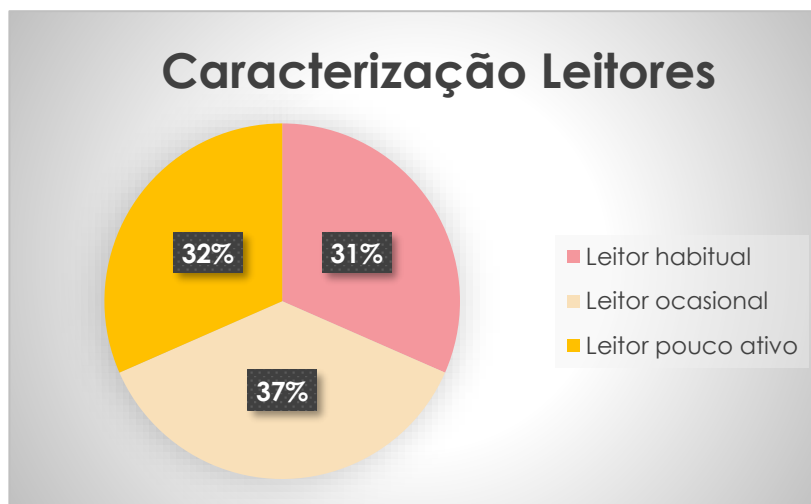
ler?”, “Costumas ler sozinho fora da escola?” e “Quando lês, és acompanhado por outra pessoa fora da escola?”. Para esta categorização apenas foi registado qual o hábito de leitura do aluno, independentemente se lê sozinho ou acompanhado.

Após a organização das respostas destas três questões, foram criadas as seguintes categorias: Leitor habitual; Leitor ocasional; Leitor pouco ativo. Um aluno é considerado Leitor habitual se lê todos ou quase todos os dias, é considerado Leitor ocasional se lê uma a duas vezes por semana ou no fim-de-semana, e é considerado Leitor pouco ativo se lê algumas vezes por mês ou não costuma ler. Posteriormente, foi introduzida uma nova categoria, Leitores confirmados, que são os alunos onde se verificou efetivamente práticas de leitura regulares.

Com base nesta categorização, torna-se possível compreender, de forma mais sistemática e objetiva, os diferentes níveis de envolvimento com a leitura entre os alunos. Esta organização permite uma leitura mais clara dos dados recolhidos e constitui um ponto de partida essencial para analisar possíveis relações entre os hábitos de leitura e o desempenho ortográfico

Gráfico 3

Caracterização dos leitores por categorias



Fonte: Elaboração própria

Partindo da leitura do gráfico acima, é possível concluir que na turma, não existe uma grande diferença entre as três categorias definidas para leitores. Apesar disso, conclui-se que a categoria de Leitor ocasional é a que apresenta uma maior percentagem, correspondendo a 37% do total (sete alunos), importa ainda que destes 37%, seis alunos

referiram que gostam de ler e um aluno referiu que não gosta de ler, lendo uma a duas vezes por semana. Dentro da categoria Leitor pouco ativo, como referido acima, integram-se os alunos que referiram que liam algumas vezes por mês ou não costumam ler. Apenas um aluno assinalou que não tem por hábito ler, mas que mesmo assim gosta de o fazer. É relevante notar que, mesmo entre os leitores ocasionais, a maioria afirma gostar de ler, o que indica que o gosto pela leitura não está necessariamente associado à frequência com que se lê, um aluno pode gostar de ler, mas não ter essa prática de forma regular. Estudos como o de Mendes (2020), referem que a falta de tempo, o acesso limitado a livros e a ausência de rotinas familiares de leituras são fatores que dificultam a consolidação de hábitos de leitura, mesmo entre os alunos que são motivados.

O gráfico de barras apresentado abaixo, ajuda a compreender melhor os resultados e a comprovar o que foi descrito anteriormente.

Gráfico 4

Relação entre hábito e gosto de leitura



Fonte: Elaboração própria

O gráfico apresenta os resultados das preferências de leitura, distribuídos segundo os diferentes perfis traçados. Dentro de cada perfil, observa-se a variedade de atitudes face à leitura (gosto pela leitura e hábito de leitura).

Podemos então afirmar que o grupo Leitor habitual, mostra que existem cinco alunos a gostar de ler e com um hábito de leitura frequente, lendo todos ou quase todos os dias. Apenas um aluno diz que não gosta de ler, mas que mesmo assim fá-lo

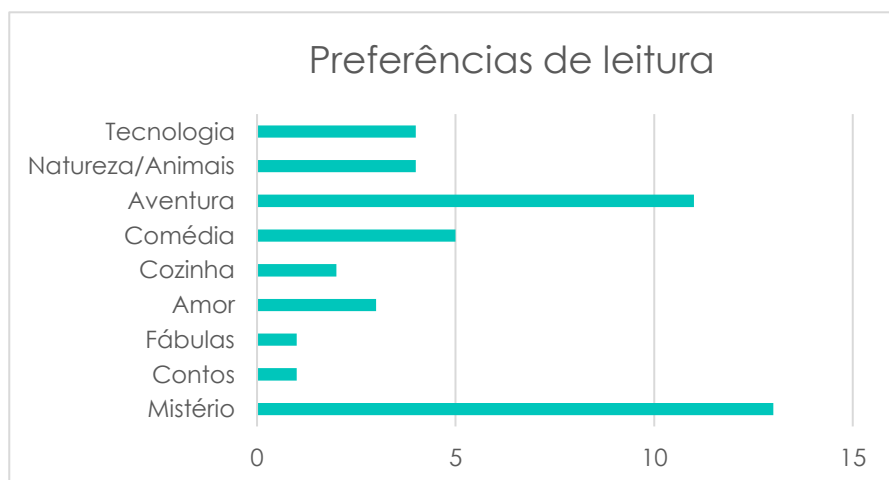
regularmente. Querido e Fernandes (2021), afirmam que existe uma relação cíclica positiva com a leitura, quanto mais se lê, mais se aprecia a leitura, o que sugere que provavelmente o aluno que lê, mas que não gosta um dia irá mudar a sua opinião. O grupo Leitor ocasional é o que apresenta maior número de alunos, existindo seis que dizem que gostam de ler, mas que não o fazem regularmente. Há ainda um aluno que afirma que gosta de ler, contudo não é uma prática do dia-a-dia, este aluno encontra-se, portanto, inserido no grupo Leitor pouco ativo.

Mais uma vez, constata-se que apesar de os alunos terem poucas práticas de leitura, gostam de ler, mas não o fazem de forma regular.

Outra questão que também foi feita aos alunos associada ao tipo de leitura que eles mais gostavam de fazer, podendo aqui os alunos responder a mais do que uma opção.

Gráfico 5

Prefêrências dos géneros literários



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar-se o gráfico é possível concluir que as categorias mais escolhidas são livros de mistério e de aventura. Estas conclusões são também suportadas pelas notas de campo

“Os alunos escolhem muitos livros da coleção *Os mini cinco* e *Bando das Cavernas*. (...) alguns referem que vão ler o livro pela segunda vez porque gostaram muito.”

(Notas de campo, 9 de maio de 2025)

Esta preferência por livros de mistério e aventura reflete o interesse dos alunos por enredos de narrativas cativantes, com ação e suspense, aspetos apontados na literatura

como promotores de motivação para a leitura (Cunha & Ávila, 2022). Durante as sessões do projeto de *Livros e leitura*, observou-se esta tendência, inclusive um dos alunos leu o livro *As Crônicas de Nárnia- o Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* e apresentou-o à turma, ele ficou muito encantado com o livro,

“O aluno D. na sua apresentação durante o projeto Livros e leitura disse que gostou muito do livro, que ele contava a história de uns irmãos, que entraram dentro de um guarda-roupa e depois foram para o sítio. Quando perguntei qual a parte que ele tinha gostado mais, sem dar spoiler, afirmou que foi quando o Aslam aparece, que no livro é uma grande reviravolta, disse que não podia contar mais porque se não já não tinha piada lerem”.

(Notas de campo, 30 de maio de 2025)

Também é curioso o poder que os livros e as opiniões dos pares podem exercer sobre os comportamentos leitores dos alunos, sendo exemplo disso o episódio que ocorreu alguns dias após a apresentação do livro *As Crônicas de Nárnia* por um dos alunos. Um colega partilhou em sala de aula que, após a apresentação do D. ficou com curiosidade para ler o livro e por isso no fim-de-semana foi à Feira do Livro com os pais, e comprou toda a coleção da obra e que estava muito entusiasmado por a começar a ler. Este aluno, que se destaca por ser um dos leitores mais assíduos da turma, já havia referido, numa das sessões do projeto, que tinha dificuldade em contabilizar quantos livros lia, uma vez que agora recorria ao *Kobo* para ler, o que tornava essa perceção menos imediata. Apesar de manifestar um gosto bastante grande pela leitura, este mesmo aluno afirmou também que, ao longo do projeto, nem sempre se sentia motivado para ler, explicando que por vezes sentia-se pressionado e que não gostava de o fazer quando essa leitura lhe era imposta ou surgia associada a uma sensação de obrigatoriedade.

A partir das reflexões sobre os comportamentos observados em sala de aula é importante referir o papel dos pares na motivação para a leitura (Pennac, 2010) e na importância da leitura por prazer.

Comparar os hábitos de leitura com as suas habilidades ortográficas

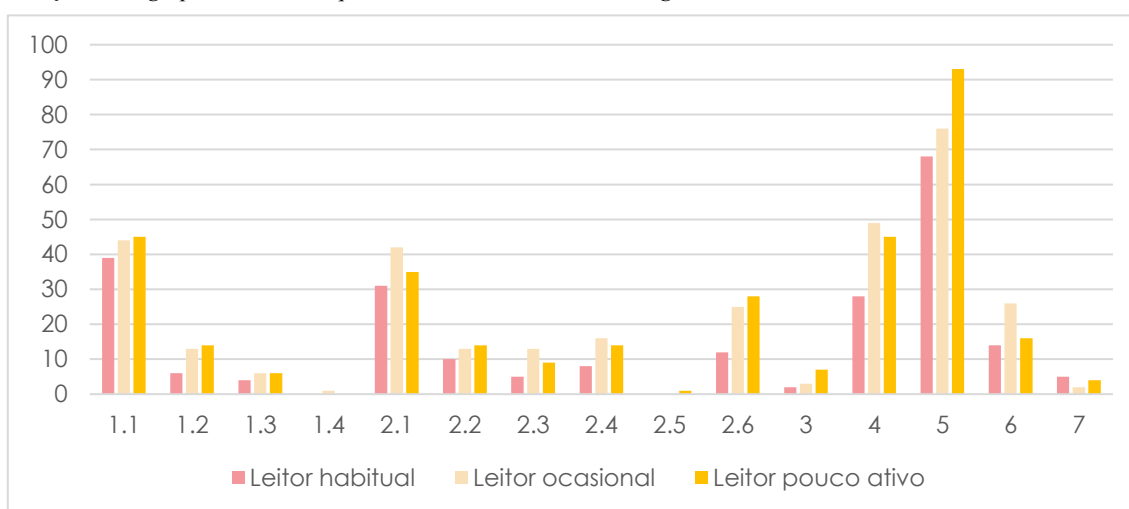
Depois da análise às respostas dadas no questionário elaborado e após a categorização dos erros ortográficos cometidos, relacionou-se os dois observáveis para se

compreender se existe ou não alguma relação entre os hábitos de leitura e as habilidades ortográficas.

De forma a organizar-se os resultados recolhidos, recorreu-se à categorização de leitores utilizada acima “Leitor habitual”, “Leitor ocasional” e “Leitor pouco ativo”, com base nos seus hábitos de leitura.

Gráfico 6

Relação entre grupo de leitores e quantidade de erros em cada categoria



Fonte: Elaboração própria

A análise do gráfico acima, evidencia algumas diferenças entre os três perfis de leitores- Leitor habitual, Leitor ocasional e Leitor pouco ativo- no que respeita à frequência e natureza dos erros ortográficos.

Verifica-se, portanto, que o grupo de Leitores pouco ativo apresenta um número superior de erros em praticamente todas as categorias de erro, com ênfase nas categorias 5 (múltiplos/complexos) e 1.1 (substituição fonológica), o que sugere que os alunos apresentam algumas fragilidades ao nível da transposição do que ouvem para a escrita e que há palavras que podem constituir desafios complexos. Aquando da realização do ditado, quando foi dita a palavra “profissão”, um dos alunos fez o seguinte comentário:

“Eu sei como se escreve profissão porque é uma palavra que eu vejo muito no jogo que jogo e por isso eu sei escrever porque já a decorei”.

(Notas de campo, 27 de março de 2025)

Este episódio revela a importância da frequência e da exposição à forma correta das palavras escritas, reforçando a ideia de que o contacto frequente com determinadas palavras contribui significativamente para a sua memorização ortográfica, dando força às teorias da Aprendizagem Estatística (Pollo et al., 2015). Apesar do caso deste aluno, importa referir que a palavra “profissão”, foi uma das que apresentou maior número de erros no ditado, tendo um total de doze ocorrências incorretas, o que evidencia que, para a maioria dos alunos, esta é ainda uma palavra que apresenta uma grafia mais complexa. Esta dificuldade é compreensível, na medida em que a palavra “profissão” apresenta um conflito entre o padrão fonológico e ortográfico o que não é facilmente acessível às crianças, sendo uma palavra cuja escrita correta depende sobretudo da frequência com que o aluno vê a sua forma ortográfica correta. Este é referido como um dos princípios centrais da teoria da aprendizagem estatística, que defende que a aprendizagem da ortografia se constrói em larga medida pela exposição repetida e significativa a palavras no contexto da leitura e do uso escrito da língua.

De salientar ainda que o único erro da categoria 2.5 (grafotático), ocorreu num aluno do grupo de Leitores pouco ativo. Adicionalmente, verifica-se ainda que o único erro da categoria 1.4 (transposição) ocorreu num aluno do grupo Leitores ocasionais.

O grupo de Leitores habituais, por outro lado, apresenta uma incidência inferior de erros em quase todas as categorias, à exceção da categoria número 7 (outros), o que poderá indicar um maior contacto com a leitura e, conseqüentemente, uma exposição mais frequente aos padrões ortográficos corretos. Esta afirmação é sustentada pelas respostas do questionário, uma vez que os alunos que responderam que liam todos ou quase todos os dias encontram-se inseridos no grupo de Leitor habitual. De referir ainda que ao contrário dos restantes grupos, não houve nenhuma categoria de erro onde tenha sido verificada a ocorrência de erros em apenas Leitores habituais.

É possível observar que a maior taxa de erros em cada categoria varia sempre entre o grupo Leitores ocasionais e Leitores pouco ativos, o grupo Leitores habituais tem uma taxa mais elevada apenas em uma categoria 7 (outros).

Tabela 11

Frequência média dos tipos de erros ortográficos por perfil leitor

Tipo erro	Leitor habitual	Leitor ocasional	Leitor pouco ativo	Leitor confirmado
-----------	-----------------	------------------	--------------------	-------------------

1.1	6,50	6,29	7,50	1,33
1.2	1,00	1,86	2,33	0,33
1.3	0,67	0,86	1,00	0,00
1.4	0,00	0,14	0,00	0,00
2.1	5,17	6,00	5,83	2,00
2.2	1,67	1,86	2,33	0,00
2.3	0,83	1,86	1,50	0,33
2.4	1,33	2,29	2,33	0,00
2.5	0,00	0,00	0,17	0,00
2.6	2,00	3,57	4,67	1,00
3	0,33	0,43	1,17	0,67
4	4,67	7,00	7,50	7,00
5	11,33	10,86	15,50	3,00
6	2,33	3,71	2,67	1,67
7	0,83	0,29	0,67	0,33
Total	232	329	331	54

Fonte: Elaboração própria

A tabela acima, apresenta a média de erros ortográficos cometidos pelos alunos, agrupados de acordo com os seus hábitos de leitura: Leitores habituais, Leitores ocasionais, Leitores pouco ativos e Leitores confirmados. Os três primeiros grupos foram definidos com base nas respostas ao questionário sobre hábitos de leitura. No entanto, ao longo da prática pedagógica observou-se que nem sempre essas respostas correspondiam às atitudes efetivas dos alunos em relação à leitura. Por esse motivo, foi criado um quarto grupo, o dos Leitores confirmados, que inclui apenas os alunos que ao longo do projeto, demonstraram de forma consistente práticas regulares e autónomos de leitura. Optou-se por apresentar os dados em média de erros por aluno, em vez do número absoluto, uma vez que os grupos não têm o mesmo número de alunos: Leitores habituais- 6 alunos; Leitores ocasionais- 7 alunos; Leitores pouco ativos- 6 alunos; Leitores confirmados- 3 alunos. Assim, é possível comparar de forma mais equilibrada o desempenho ortográfico entre os diferentes perfis de leitores. A análise dos dados, expressos através da média de erros cometidos por cada grupo de leitores em diferentes categorias ortográficas, revela padrões significativos que permitem uma leitura da relação entre os hábitos de leitura e as habilidades ortográficas dos mesmos. De forma geral, constata-se que os Leitores habituais apresentam, na maioria das categorias, médias de erro mais baixas do que os restantes grupos. Esta afirmação, está evidente em categorias como a 2.1 (substituição gráfica), onde os leitores habituais registam uma média de 5 erros por aluno, enquanto os

restantes grupos chegam aos 6 erros por aluno e também na categoria 4 (acentuação gráfica), onde o grupo Leitores habituais dão em média 5 erros por aluno enquanto os Leitores ocasionais dão 7 erros por alunos e os Leitores pouco ativos 8 erros por aluno. Apesar das médias serem bastante próximas, este padrão reforça a ideia de que uma leitura mais frequente está associada a um maior contacto frequente com a linguagem escrita e, por consequência, um melhor desempenho ortográfico (Zori et al., 2016).

O grupo Leitores pouco ativos, por sua vez, são o grupo que apresenta as médias de erro mais elevadas em quase todas as categorias, destacando-se na categoria 5 (múltiplos/complexos), com uma média de 16 erros por aluno, a média mais alta entre todos os grupos e categorias. Este dado pode ser interpretado à luz das dificuldades específicas desta tipologia de erro, uma vez que os erros múltiplos/complexos, implicam a ocorrência simultânea de diferentes tipos de falhas (fonológicas, morfológicas...) (Vale & Sousa, 2022) numa mesma palavra. Esta complexidade sugere fragilidades mais profundas no conhecimento ortográfico e na consolidação das formas gráficas corretas. Como aponta a literatura, a aprendizagem ortográfica não se aprende apenas através de regras explícitas, mas sobretudo por exposição estatística à frequência das palavras e à sua forma escrita em diferentes contextos (Saffran et al., 1996; Zorzi et al., 2003).

O grupo Leitores confirmados, criado a partir da observação direta de práticas reais de leitura durante a prática pedagógica e não apenas com base no questionário, apresenta as médias de erro mais baixas em quase todas as categorias, importa salientar dois resultados, a média de erros por aluno categoria 4 (acentuação gráfica) em que houve uma média de 7 erros por aluno. Segundo Castelo (2024), os erros de acentuação gráfica são dos erros mais persistentes ao longo do 1.º CEB, mesmo nos alunos que apresentam um bom desempenho e práticas de leitura regulares, uma vez que a acentuação no português europeu, exige conhecimento explícito sobre o sistema ortográfico e consciência fonológica. Castelo e Sousa (2017), demonstram ainda que a acentuação gráfica continua a ser uma das áreas mais frágeis no desempenho ortográfico, mesmo em estudantes do ensino superior, com elevadas incidências de erros, especialmente em palavras esdrúxulas. Vale e Sousa (2022), referem que a leitura favorece sobretudo a aprendizagem visual da ortografia lexical, mas os erros de acentuação muitas vezes, dependem de conhecimento metalinguístico e gramatical e que podem continuar a

persistir se não existir uma instrução explícita e sistemática. A média de erros por aluno nas categorias 1.3 (inserção), 2.2 (regularização) e 2.4 (prosódico), nas quais não se registou qualquer tipo de erro. Contrariamente, os Leitores pouco ativos e os Leitores ocasionais, apresentaram apenas uma categoria com média de 0 erros, o que evidencia uma maior dispersão e instabilidade no domínio ortográfico. Já o grupo de Leitores habituais, registaram duas categorias com 0 erros, posicionando-se entre os dois extremos.

Ao observar-se a tabela, conclui-se que efetivamente os Leitores habituais e os Leitores confirmados apresentam menos erros, esta evidência, está alinhada com a teoria da aprendizagem estatística, que explica que quando as crianças são expostas a padrões ortográficos recorrentes, são capazes de extrair regularidades da linguagem escrita sem existir uma explicação (Pollo et al., 2009). Os mesmos autores demonstram que estas regularidades são incorporadas nas representações mentais das crianças, tornando mais fácil a escrita correta mesmo de palavras com ortografia mais complexa. Neste sentido, a prática de leitura oferece uma exposição rica e variada a essas regularidades funcionando como uma forma natural de aprendizagem ortográfica implícita.

Por fim, a análise realizada, também permite constatar que existem categorias de erro mais prevalentes como a categoria 5 (múltiplos e complexos) e a categoria 1.1 (substituição fonológica). Estes resultados indicam que estas áreas devem ser prioritárias nas intervenções pedagógicas, definindo estratégias pedagógicas diferenciadas e orientadas para as necessidades específicas de cada grupo de alunos (Sousa, 2014).

Em suma, os resultados obtidos evidenciam uma relação consistente entre os hábitos de leitura e o desempenho ortográfico dos alunos envolvidos no estudo. Verificou-se que os alunos com práticas leitoras mais frequentes, Leitores habituais e Leitores confirmados, tendem a apresentar menor incidência de erros e uma estabilidade ortográfica maior. Estes dados estão em consonância com os estudos de Nunes e Bryant (2014), que defendem que o conhecimento ortográfico se desenvolve a partir da interação entre leitura, escrita e reflexão linguística. Os resultados dos grupos Leitores pouco ativos confirmam a perspetiva de Horta e Martins (2004), que destacam a necessidade de uma aprendizagem formal e estruturada da ortografia, articulando fonologia, morfologia e léxico. Contudo, através da análise dos dados foi também possível observar que a leitura

funciona como uma fonte de exposição contínua a regularidades linguísticas, esta perspectiva é sustentada, uma vez mais, pela teoria da aprendizagem estatística (Saffran et al., 1996; Pollo et al., 2009), segundo a qual a exposição frequente a padrões linguísticos permite a sua internalização implícita, sem existir uma explicação.

Conclusões

Apresentação das conclusões do estudo

No presente capítulo, serão apresentadas e discutidas as conclusões relativas ao estudo deste relatório final. A presente investigação *Habilidades ortográficas, hábitos e práticas de leitura: um estudo de caso numa turma de 3.º ano de Ciclo do Ensino Básico*, procurou-se compreender de que forma os hábitos de leitura dos alunos se relacionam com o seu desempenho ortográfico, analisando não apenas a quantidade, mas sobretudo a natureza dos erros cometidos na escrita.

Através da realização de um questionário sobre hábitos e práticas de leitura e da aplicação de um ditado, foi possível traçar um retrato detalhado dos hábitos de leitura e das competências ortográficas de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. A partir dos resultados foi também possível refletir sobre os fatores que podem influenciar o desenvolvimento dessas competências.

No que concerne ao primeiro objetivo *analisar as habilidades ortográficas dos alunos estudando a quantidade de erros e o tipo de erros*, os resultados indicam uma incidência muito elevada na categoria 5 (múltiplos/complexos), o que indica que muitos alunos não cometem apenas um erro isolado em várias palavras, mas sim vários erros com diferentes tipos de falhas. Esta tendência sugere que, quando há dificuldades simultâneas em diferentes dimensões do conhecimento ortográfico, os erros tendem a sobrepor-se, o que torna mais difícil a sua correção (Zorzi et al., 2003). A análise individual dos dados mostra ainda uma grande variabilidade entre os alunos, com um intervalo de erros entre os 9 e os 72 por aluno. Assim, os dados apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas através do ensino explícito.

Quanto ao segundo objetivo, *caracterizar os hábitos de leitura*, concluiu-se e observou-se que existem alunos a ter efetivamente hábitos e práticas de leitura. Verificou-se que a maioria dos alunos se enquadra no perfil de Leitor ocasional, o que sugere que embora exista gosto pela leitura, este nem sempre se traduz em práticas regulares. A preferência por géneros como o mistério e a aventura, revela o interesse dos alunos por narrativas envolventes e dinâmicas, aspetos que segundo Cunha e Ávila (2022), são promotores da motivação intrínseca dos alunos para a leitura. Uma conclusão que se faz deste objetivo é sobre o impacto da recomendação entre pares. Como refere a Rede de Bibliotecas Escolares (2025), a leitura entre pares pode ser um forte catalisador de hábitos

leitores, sobretudo quando ocorre em contexto de partilha espontânea e valorização mútua.

O terceiro e último objetivo, *comparar os hábitos de leitura com as suas habilidades ortográficas*, através da análise cruzada entre os hábitos e práticas de leitura e as habilidades ortográficas dos alunos, permite concluir que existe uma relação entre a frequência da leitura e a precisão ortográfica. Os dados mostram que os alunos integrados no grupo Leitores habituais e Leitores confirmados, apresentaram médias de erro substancialmente mais baixas na maioria das categorias, ao contrário dos grupos Leitores pouco ativos e Leitores ocasionais, que se destacaram pelos níveis mais elevados de erro, especialmente na categoria 5 (múltiplos/complexos). Este padrão demonstra que o contacto regular com a linguagem escrita não só favorece a interiorização de padrões ortográficos, como contribui para uma maior sensibilidade às regularidades de escrita. Os dados obtidos reforçam também, os princípios da teoria da aprendizagem estatística (Pollo et al., 2015), segundo a qual as crianças são capazes de extrair regularidades ortográficas, com base na exposição repetida à forma escrita correta das palavras, mesmo sem introdução explícita.

Os resultados do presente estudo sugerem que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos no domínio ortográfico podem estar associadas não apenas à ausência de hábito de leitura regulares, mas também à forma como a leitura e a escrita são ensinadas em sala de aula. Tal como apresentam estudos recentes, um dos fatores que pode contribuir para este cenário é a formação inicial incompleta de muitos professores, frequentemente centrada em abordagens teóricas descontextualizadas da prática pedagógica quotidiana (Diesel et al., 2017). Esta perceção também é reforçada por Forneck et al., (2016), que defendem que a leitura exige uma mediação pedagógica intencional, com foco no ensino de estratégias que favoreçam a compreensão leitora, uma condição essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas. Referem também que, a leitura não deve ser vista como uma atividade espontânea, mas sim um processo que exige uma mediação pedagógica intencional, através de estratégias, tal como referido acima.

Constrangimentos e desvios ao projeto

Um dos principais constrangimentos sentidos ao longo do estudo, foi a limitação temporal da intervenção pedagógica na PES II, este tempo é muito reduzido e decorreu numa altura, fim de ano letivo, marcada por atividades escolares relacionadas com o término do ano letivo, o que reduziu o número de sessões disponíveis. O facto de os alunos fazerem a prova de 4.º ano de inglês acabou, também, por retirar duas a três aulas. Outro constrangimento que considero pertinente referir foi o facto de os alunos terem realizado o questionário de forma autónoma sem a presença de um adulto, acredito que seria mais benéfico e mais objetivo se eu tivesse conseguido estar com cada um a fazê-lo. Isto faria com que conseguisse explicar as perguntas, refletisse com eles sobre o que estavam a pensar responder e se essa resposta era realmente verdadeira.

Por existir um currículo tão extenso e muitas das aulas já estarem previamente planificadas, não foi possível implementar todas as atividades que estavam planeadas, sendo só possível implementar três.

Reflexão

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo final, apresenta-se uma reflexão crítica e integrada sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo da unidade curricular PES II, tendo como foco os dois ciclos de ensino. Esta etapa formativa revelou-se profundamente enriquecedora, não só pelos desafios e aprendizagens decorrentes da atuação em diferentes contextos educativos, como também pelo seu impacto no desenvolvimento de competências profissionais e investigativas. Rodrigues (2012, p. 2) refere que “um professor reflexivo é aquele que está constantemente a pensar sobre a sua prática, pensa nos seus sucessos e fracassos, aproveitando a reflexão para ajustar estratégias e melhorar o processo ensino aprendizagem”.

Tal como foi referido no capítulo *Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos*, foi muito interessante ajustar o meu comportamento aos diferentes níveis de ensino, e compreender como temos de ajustar diversas dimensões para conseguirmos chegar aos alunos. Sem dúvida que a experiência de prática pedagógica no 2.º CEB enriqueceu profundamente o meu percurso académico, na medida em que me permitiu colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de História e Geografia de Portugal e também nas aulas de Português, promovendo uma articulação efetiva entre teoria e prática. No entanto, tornou-se evidente que, atualmente, as crianças no seu geral, apresentam níveis elevados de desmotivação escolar, revelando-se menos recetivas e mais facilmente desinteressadas com as atividades propostas, mesmo quando estas são cuidadosamente pensadas e ajustadas ao currículo. Esta perceção é corroborada por Custódio (2020), que aponta que a desmotivação pode surgir de múltiplos fatores, como a ausência de vínculo emocional com os conteúdos escolares e com a falta de estratégias que valorizem os interesses dos alunos. Neste contexto, torna-se fundamental que o professor desenvolva uma abordagem mais dinâmica, significativa e centrada no aluno, capaz de despertar o interesse e promover o envolvimento ativo na aprendizagem (Pezzoti, 2018; Boscov, 2020). Este desinteresse foi mais sentido no contexto do 1.º CEB, apesar de o aluno ser sempre colocado no centro de aprendizagem e as atividades terem sido pensadas para eles, eles facilmente ficavam desinteressados e perdiam o foco, esta é também uma turma com rotinas já muito próprias e por isso quando se saía um pouco da rotina eles ficavam frustrados.

Considero que a prática pedagógica do 2.º CEB, foi, sem dúvida, a que mais me marcou e aquela em que me senti verdadeiramente realizada enquanto futura docente. O envolvimento com a turma, o planeamento e a implementação do projeto de intervenção permitiram-me observar, de forma concreta, mudanças importantes no comportamento e na motivação dos alunos. A cada sessão era notório o entusiasmo e a curiosidade com que os alunos aguardavam pelas atividades propostas, a falta de motivação para as aulas foi o que moveu todo o estágio do 2.º CEB e procurou-se colmatar sempre essa fragilidade. Esta perceção teve um valor incalculável para o meu percurso formativo, pois proporcionou-me a confiança necessária para acreditar nas minhas capacidades pedagógicas e na importância de práticas letivas significativas e adaptadas às especificidades do grupo turma.

Além das vivências em sala de aula, a prática nos dois ciclos possibilitou igualmente o contacto com a dimensão mais organizacional e administrativa das tarefas docentes, o que permitiu compreender a complexidade do trabalho colaborativo dentro das escolas. Foi também possível estar presente nas reuniões de final do semestre, e perceber de que modo são realizadas, que temas/ordem de trabalhos são abordados, também pude experienciar uma reunião informal, em que as professoras do 1.º CEB se juntavam e falavam sobre alunos específicos que as estavam a deixar mais preocupadas, ou sobre conteúdos do currículo, como é que os poderiam abordar tendo em conta a sua metodologia de ensino. Estes momentos de diálogo e cooperação entre docentes, permitiram-me compreender a importância de existir apoio e partilha entre os mesmos e a necessidade de um trabalho colaborativo entre os pares.

Um aspeto que considero que enriqueceu muito a minha experiência, e fazendo-me refletir sobre a minha futura prática pedagógica, foi o facto de ter estado em dois contextos com métodos de ensino diferentes. Este contacto permitiu-me refletir sobre as vantagens e desvantagens de ambos os métodos. Cada turma, cada contexto exige abordagens distintas, ajustadas às suas características e necessidades e cabe-nos a nós, docentes, adaptar a forma de ensino. Esta experiência reforçou a ideia de que ser professora é estar em constante adaptação, análise e (re)invenção de estratégias. Tal como defendem Cosme e Trindade (2004), a criação de ambientes educativos exige que o professor seja capaz de diferenciar a sua prática, ajustando métodos e tarefas às

necessidades dos alunos. Neste sentido, a adoção de uma postura reflexiva e intencional (Coutts, 2020), torna-se essencial para garantir que o ensino responde de forma eficaz às realidades e desafios de cada contexto.

Além do mais, desenvolver esta investigação, permitiu-me compreender de forma mais aprofundada a importância do ensino da leitura e da ortografia, dois pilares fundamentais na escolarização das crianças. A realidade é que saber ler e escrever, não é apenas essencial na disciplina de português, sendo antes uma competência transversal a todas as áreas do saber. A língua portuguesa é o veículo de comunicação e de construção do conhecimento em todas as disciplinas, sendo a sua apropriação uma condição indispensável para o sucesso escolar (Sá, 2018; Costa-Pereira & Sousa, 2017). Assim, se um aluno não souber ler e interpretar adequadamente, é natural que enfrente maiores dificuldades na resolução de problemas matemáticos, na compreensão de fenómenos em Estudo do Meio ou na interpretação de enunciados em qualquer outra área curricular. Esta perspetiva é também defendida no Currículo Nacional do Ensino Básico, que destaca a competência de “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio”, como uma das competências gerais a desenvolver em todos os domínios disciplinares (Sá, 2006). Aprofundar o meu conhecimento nesta área, permitiu-me também concluir que, no meu futuro enquanto docente, gostaria de aprofundar e obter mais conhecimento/ metodologias de como incentivar à leitura desde cedo, mostrando que ler não é aborrecido e que pode ser muito interessante e motivador se lermos livros do nosso interesse (Magalhães, 2008), incentivar também para um olhar atento o léxico em diversidade e profundidade. Considero, também, que é importante ensinar aos alunos estratégias de autorregulação para uma ortografia correta. É imperioso, enquanto docentes, olharmos para os erros dos nossos alunos, não apenas com a perspetiva de saber a quantidade de erros, mas sim a sua origem, o porquê de o aluno ter dado aquele erro. É fundamental dedicar tempos letivos para este tipo de prática e a partir daí criar estratégias para o ensino explícito de algumas regras ortográficas.

A nível mais pessoal, considero que esta experiência foi profundamente transformadora, tendo contribuído de forma decisiva para o meu crescimento enquanto futura docente. Ao longo deste percurso, fui confrontada com diferentes estilos de ensino

e contextos escolares, o que me levou a refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas que quero adotar e aquelas que, conscientemente, escolho não seguir. Esta clareza surgiu não só pela prática em sala de aula, mas também pelo envolvimento no processo de investigação, que me proporcionou a oportunidade de explorar práticas educativas atuais, analisá-las à luz do contexto real e confrontá-las com os meus próprios valores e convicções.

A pesquisa realizada permitiu-me questionar o papel que quero assumir como professora, a mensagem que desejo transmitir a cada aluno, bem como a forma como me posiciono na sociedade e no mundo. Além da construção de conhecimentos sólidos, compreendi que a minha atuação docente deve estar enraizada na construção de relações de confiança, empatia e respeito. A experiência vivida, ajudou-me também a delinear com maior nitidez o perfil profissional a que aspiro: uma professora dedicada, afetuosa, atenta às necessidades dos seus alunos e que acredita que errar faz parte do processo de aprender. Quero que cada aluno se sinta valorizado, apoiado e encorajado, num ambiente em que seja possível arriscar, errar e crescer com segurança, porque ensinar é acima de tudo cuidar.

Referências

| | " | | " |

Agrupamento de escolas . (2023-2026). Projeto Educativo.

Alçada, I. (2022). O poder e o valor da leitura no século xxi. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 10-27). Fundação Belmiro de Azevedo.

ALLEA- All European Academies. (2017). *Código Europeu de Conduta para a Integridade na Investigação*. Consultado a 10 de maio de 2025 em https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf

Alves, R. (2020). *A relação de influência recíproca entre leitura e escrita*. Projeto LER. Consultado a 26 de junho de 2025 em <https://www.projetoler.pt/texto/relacao-de-influencia-reciproca-entre-leitura-e-escrita>

Alves, R. & Leite, I. (Eds.), (2022). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo. Consultado a 14 de junho de 2025 em <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf>

Amado, J. S. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Apel, K. (2011). What is orthographic knowledge? In *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), pp. 592-603.

Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and writing*, 25(6), pp. 1283-1305.

- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da pesquisa*. Universidade Federal de Santa Catarina. Consultado a 23 de junho de 2025 em <https://soniaa-arq.prof.ufsc.br/arq1001metodologiacinetificaacaplicada/trabalhos%20alunos%20ARQ1001%20MET2007/autores%20metodologia/Appolinario.pdf>
- Araújo, L. & Costa, P. (2023). Reading to Young Children: Higher Home Frequency Associated with Higher Educational Achievement in PIRLS and PISA. *Education Sciences*, 13(12), p. 1240.
- Araújo, A. C. T. (2024). *A influência do BookTok nos Hábitos de Leitura e na Intenção de Compra de Livros*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Comunicação Social]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Batista, A. A. G. (2011). Alfabetização, leitura e ensino de Português: Perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(22), pp. 9-35.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Consultado a 30 de abril de 2025 em <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, P. M. R. (2015). O construtivismo e Jean Piaget. *Revista Educação Pública*, 15 (12). Consultado a 22 de junho de 2025 em

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>

Barnett, D. (2023). I can't stress how much BookTok sells': Teen literary influencers swaying publishers. *The Guardian*. Consultado a 22 de junho de 2025 em <https://www.theguardian.com/books/2023/aug/06/i-cant-stress-how-much-booktok-sells-teen-literary-influencers-swaying-publishers>

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, (64), pp. 40-43.

Boer, H. V. D., & de Bree, E. (2024). To show or tell: Improving the spelling of rule-based words with explicit or implicit practice. *Scientific Studies of Reading*, 28(3), pp. 303-320. Consultado a 24 de junho de 2025 em <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2283636>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Boscov, C. (2020). O impacto do ensino centrado no aluno no processo de aprendizado. *Revista de Auditoria Governança e Contabilidade*, 8(36), pp. 79-93.

Carvalho, C., & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7(19), pp. 1-15. <https://doi.org/10.25755/int.473>

Castelo, A. & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7(3), pp. 84-107.

- Castelo, A. (2024). *Erros ortográficos no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo-piloto longitudinal*. Comunicação apresentada no 40.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Universidade dos Açores.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., Fuertes, M. (2021) *Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa*. In Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A. R., Esteves, S. (Eds.) *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II* (pp. 101-123) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Coscarelli, C. V., & Novais, R. B. (2010). *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. *Letras de Hoje*, 45(3).
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola*. Fundação Manuel Leão.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O. C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. In *Atas do Congresso da Associação de Professores de Português*. Associação de Professores de Português.
- Coutts, N. (23 de novembro de 2020). *Taking a Reflective Stance*. The Learner's Way. Consultado a 10 de junho de 2025 em <https://thelearnersway.net/ideas/2020/11/23/taking%E2%80%91a%E2%80%91reflective%E2%80%91stance>
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). *A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças*. *Revista Interações*, 12(41), pp. 83-101.
- Custódio, I. (27 de janeiro de 2020). *Desmotivação escolar: estratégias para ajudar crianças a estudar*. Oficina de Psicologia. Consultado a 28 de junho de 2025 em <https://pumpkin.pt/familia/crescer-criancas/aprender/desmotivacao-escolar/>

- Costa, R. S., & de Sousa, G. A. A. (2019). Identidade em construção: A literatura e o pensamento crítico na primeira infância. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (113).
- Diesel, A., Forneck, K. L., Oliveira, E. C., Quartieri, M. T., & Martins, S. N. (2017). Um olhar sobre uma proposta de formação inicial de professores voltada para as estratégias de leitura. *Interfaces da Educação*, 8(22), pp. 127-153.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), pp. 167-188.
- Felício, H. M. S., & Oliveira, R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em revista*, (32), pp. 215-232.
- Fernandes, T., Querido, L., & Verhaeghe, A. (2024). Learning to Read in an Intermediate Depth Orthography: The Longitudinal Role of Grapheme Sounding on Different Types of Reading Fluency. *Behavioral Sciences*, 14(5), p. 396.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Hinemann Educational
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(1), pp. 183–196.
- Fossile, D. K. (2010). Construtivismo versus sócio-interacionismo: Uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, 11(1), pp. 105-117.
- Forneck, K. L., Fuchs, J. T., & Bersch, M. E. (2015). Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura. *Revista Linguística*, 11(2), pp. 208–228.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Frith, U. (2017). Beneath the surface of developmental dyslexia. In *Surface dyslexia*, pp. 301-330.
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), pp. 1–20.
- Guerra, A. L. R., Stroparo, T. R., Costa, M., Júnior, F. P. C., Júnior, O. S. L., Brasil, M. M., & Camba, M. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(7).
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), pp. 1703-1743.
- Grund, J., & Holst, J. (2023). Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100238.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). Cooperative, competitive, and individualistic learning environments. In H. J. Walberg & A. J. Reynolds (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 372-374).
- Kleiman, A. B. (2005). Preciso “ensinar” o letramento. *Não basta ensinar a ler e a Escrever*. Coleção Linguagem e Letramento em Foco: Linguagem nas Séries Iniciais. Ministério da Educação, Cefiel/IEL, UNICAMP.

- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, 26(3), pp. 463-478.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Cied.
- Marchesoni, L., & Shimazaki, M. R. (2021). Alfabetização e letramento: relação e distinção conceitual. *Educar em Revista*, 31(64), pp. 1–17.
- Martins, M. A., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa [Projeto Acessibilidades]*. Universidade Aberta.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 31(2), pp. 137-144.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), pp. 563-572.

- Meggiato, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2021). Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- Miranda, M. G., & Villardi, R. M. (2020). Projeto Horizontes- Relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Morais, J. (2013). Criar leitores para uma sociedade democrática. *Signo*, 38, pp. 2-28.
- Morán, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção míticas contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), pp. 15-33.
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, pp. 75-81.
- Movimento da Escola Moderna. (2021). *Modelo pedagógico do MEM*. Consultado a 17 de junho de 2025 em <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/sintaxemodelo2022.pdf>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A., Trong, K., & Sainsbury, M. P. (2015). *Assessment frameworks*. TIMMS and Pirls International Study Center, Boston College.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), pp. 8-26.
- Neves, J. S. (2011). *Práticas de leitura da população portuguesa no início do século XXI*. ISCTE- IUL.

- Neves, S. (2024). Há jovens que só leem livros em inglês — E isso preocupa as editoras. *Público*. Consultado a 1 de julho de 2025 em <https://www.publico.pt/2024/05/13/p3/noticia/ha-jovens-so-leem-livros-ingles-preocupa-editoras-2089644>
- Niza, S. (2009). O tempo de estudo autónomo e o apoio individual. *Escola Moderna*, 5(34), pp. 3-6.
- OCDE. (2002). Literacia para o século XXI: *Relatório PISA 2000*. Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, V. C. de. (2013). *A leitura e o desenvolvimento cognitivo: A ação docente em questão*. *Memorial TCC Caderno da Graduação*, 8(1), pp. 402-416.
- 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.
- Querido, L., & Fernandes, S. (2021). *Ler por prazer: quem lê mais, lê melhor?* Iniciativa Educação- ED_ON. Consultado a 29 de junho de 2025 em <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ler-por-prazer-quem-le-mais-le-melhor-ou-quem-le-melhor-le-mais>
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L., & Santos, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Consultado a 26 de junho de 2025 em <https://sonia-arq.prof.ufsc.br/arq1001metodologiacinetificaacaplicada/2013/grupo2/07.pdf>
- Pereira, J. S. (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 ESEPF.

Pezzoti, J. F. (2018). *Abordagem centrada no aluno: contribuições da psicologia e da ludoterapia na aprendizagem escolar* [Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório UTFPR.

Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), pp. 449–459.

Rodrigues, A. I. F. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Sá, C. M. (2018). Técnicas de comunicação oral e escrita. *Coleção Educação e Formação–Cadernos Didáticos*, 3.

Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274(5294), pp. 1926-1928.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35, pp. 5-50.

Seymour, P. H., & Duncan, L. G. (2001). Learning to read in English. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(3), pp. 281-299.

Shanahan, T., MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). Relations among

oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*, (pp.171-183). Guilford Press.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), pp. 151–218.

Simões, A. M. A. (2012). *Relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Silva, P. M., Souza, Á., Rabelo, C. E., Pinheiro, C. S., Tavares, F. É. L., Fonseca, M. G. F. S., Araújo, S. S. L., & Santos, V. (2024). Metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades do século XXI. *Caderno Pedagógico*, 21(4), e3580.

Silva, A., C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), pp. 187-191.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), pp. 5–17.

Sousa, O., & Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras* 27, pp. 61-67. <http://hdl.handle.net/10400.21/2490>.

Sousa, O. Silva, A., & Costa-Pereira, T. (2022). Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem equilibrada. In Pereira, V. Scherer, A-P., Gabriel, R. e Guaresi, R. (eds). *Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares* (123-155). Fonema e Grafema editora.

- Sousa, M. J., & Baptista, C.S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* – segundo Bolonha. Pactor.
- Sousa, O. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *EXEDRA: Revista Científica*, (9), pp. 116-127.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura Escrita e Cultura Letrada*. (1.º Ed.). Porto: Media XXI. Coleção Estudos e Reflexões.
- Sousa, O., Costa, J. A. E Nadeau, M (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & Educación*, 27 (4), 868-878.
- Teberosky A., Sepúlveda A., Sousa, O. (2020). Orality, Reading And Writing in Early Literacy. In *Reading-Writing Connections*. Literacy Studies.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a compreender o que se lê: A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford University Press.
- Treiman, R. (2018). Teaching and learning spelling. *Child Development Perspectives*, 12(4), pp. 235-239.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter que remendar, o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e os programas Anos Incríveis para educadores de*

infância. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vale, A. P. & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar a escrita. In Sargiani, Renan (org.). *Alfabetização baseada em evidências*. (pp. 169-205). Porto Alegre, Penso.

Vale, A. P. & Sousa, O. (2017). Conhecimento ortográfico e escrita. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7(3), pp. 3-7.

Veloso, J. (2008). Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silibificação das sequências /SC/ mediais do português Europeu e o conhecimento das regras de translineação gráfica. In Sousa, O. & Cardoso, A (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 201-228). CIED.

Viana, F., Cruz, I., Cadime, I., & Silva, R. (2023). *Manual de apoio à leitura e à escrita: práticas baseadas na evidência*. Braga: Universidade do Minho.

Zorzi, J. L., Serapompa, M. T., Faria, A. T., & Oliveira, P. S. (2003). A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas. CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica.

Anexos

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Texto de escrita individual
sobre as emoções

| ' ' | | ' ' |

Data:

Produção textual - emoções

Planificação do texto

Não te esqueças de incluir os seguintes tópicos no teu texto, para que fique mais rico e completo.

Antes de escreves o texto, planifica o que vais escrever em cada parte, de acordo com as perguntas abaixo.

- O que aconteceu?

- O que senti?

- Por que me senti assim?

- Foi uma emoção boa ou má?

- Se foi má, como a superei?

- Que conselho posso dar a alguém que sinta a mesma coisa?

ANEXO B

Diário de turma durante as
semanas de intervenção

| " | | | "

Diário de turma nº 23

Gostamos | Não gostamos | sugestões

gostei de fazer o Pina com a [redacted] [redacted] 6/5/2025	Não gostei que o meu brinquedo [redacted] [redacted] [redacted] 6/5/2025	quase estragase [redacted] 6/5/25
EU gostei brincar com [redacted] e [redacted] [redacted] [redacted]	não gosto quando ainda está muito quente no TPA, o [redacted] [redacted] [redacted] 9/5/2025	[redacted] [redacted] [redacted]
Eu gostei de brincar no jogo do 2 com muitos pontos. 8/5/25		
Eu gostei de ler o livro com a [redacted] Obrigada Daniela e Inês 8/5/25		

Diário de Turma nº 24

Gostamos | Não gostamos | Sugestões

Eu gostei de brincar a
dancão

12/5/2025

Eu gostei de brincar a
apalhada

15/5/2025

R
Não gostei que a menina [redacted] me tocasse

12/5/2025

R
Não gostei do jeito da professora

12/5/2025

Não gostei que o [redacted]

trabalhasse a [redacted] (B)
J. e A. sendo que a [redacted] não
acordava 12/5/25

não gostei que a [redacted]

Bata no meu caderno
15/5/2025

Rever os trabalhos das parce-
rias e as regras do [redacted]

Diário de turma nº 25

Gostamos

não gostamos

sugestão

Eu gostei de brincar des

Song co a

gostei da aula da Daniela
da inis 19/5/25

Eu gostei que a ajudasse a
mas suas dificuldades. U
Imés 19/05/2025

Eu gostei que o

Sobre o Oh o Pica

19/05/2025

Eu de dirigi o meu carro para

Não gostamos de que a nos chateas

Não gostamos que a quantidade de tinta não fosse

Não gosto de saber que alguns dizem asneiras

Não gostei que a

entender a minha participação

Não gostei que a

São gostei que a

São gostei que o

Não gostei que a

teme a minha

gostamos que o

gostamos que o

que a traba o texto meu

19/5/25

Sugiro diminuir o número de
sinos porque já atingimos o objetivo
muitas vezes

Diário de Turma n° 26		Sugestões	
Gostamos	Não gostamos		
gostei de brincar de cordão com [redacted] e grupo de [redacted] 30/05/25	meus gostei que o [redacted] me empolgou 26/5/2025	ajá o momento de teatro e empolgação!! 26/5/2025	
eu gostei de conversar com a [redacted] 26/5/25	Não gostei que o [redacted] riu-se o meu estômago (R) 27/5/2025		
de brincar com a [redacted] [redacted] 30/5/2025	não gosto que a [redacted] onde com a Colônia e depois não dá e as vezes ela diz que não sabe onde no intervalo del 27 e 26 de 2025 de maio	não gostei que a [redacted] Quanto eu tava ajudando ela tava-me diz que não Caro ajuda [redacted] 29/5/2025	
eu gostei de brincar com a [redacted] 29/5/2025	Não gostei que o [redacted] me chamasse ciganta e outras palavras fofinhas e calhoseira gorda e me fizesse o l. no quando quiser	NÃO gostei que a [redacted] enquanto brincamos a ela me empolgou-se 29/5/2025	
Não gostei que a [redacted] e nos usasse-não e nos 28/5/2025	eu gostei que [redacted] me imitou 28/5/2025	NÃO gostei que o [redacted] riu-se e disse que tava a sair da minha cara 29/5/2025	
Não gostei que a [redacted] desse pontapes na minha cabeça 29/5/2025	Não gostei que a [redacted] me imitou 28/5/2025	NÃO gostei que o [redacted] me imitou 28/5/2025	
eu gostei que [redacted] me inspiram e também catalansa a massa de cacadáva 30/05/2025	Não gostei que o [redacted] me imitou 28/5/2025	NÃO gostei que o [redacted] me imitou 28/5/2025	

Diário de turma

Gostamos

Não gostamos / Sugestões

Eu gostei de fazer Pinos Com
[redacted] 5/6/25

Não gostei que o [redacted] não parasse de
abandonar mesa [redacted] 4/6/25 (R)

Eu e [redacted] sugerimos que
no dia 20/6/25 tenhamos
cartas e cartões
[redacted] 9/6/2025

Eu gostei de ler e ouvir as colunas
com [redacted] 5/6/25

Eu gostei que o [redacted] que me batesse
mas gostei 5/6/2025

Não gostei que o [redacted] me
torce-se o braço [redacted] 5/6/2025

nao gosto que o [redacted]

dizer que eu namoro
com [redacted] 6/6/2025

nao gostei que o [redacted]
atira pedras para a nossa biblioteca
[redacted] 6/6/2025

ANEXO C
Questionário *Hábitos de
leitura*

| ' ' | | ' ' |

Hábitos de leitura

Este formulário é para o meu estudo e serve para eu saber quais são os vossos hábitos de leitura. Obrigada por preencherem.

Olá, 200 est - Inês. Quando submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

* Obrigatório

1. Gostas de ler? *

Sim

Não

2. Se respondeste "**sim**", indica **uma** razão pela qual gostas de ler.

Porque é divertido e dá-me satisfação.

Porque aprendo coisas novas.

Porque ajuda-me a passar o tempo.

Porque estou habituado/a.

Porque ajuda-me a ser melhor aluno/a.

Porque acho que ler é fácil.

3. Se respondeste “**não**”, indica **uma** razão pela qual não gostas de ler.

- Porque aborrece-me.
- Porque tenho dificuldades em compreender o que leio.
- Porque não aprendo nada de novo.
- Porque é uma perda de tempo.
- Porque não estou habituado/a.
- Porque é cansativo.

4. Costumas ler sozinho fora da escola?

*

- Todos os dias ou quase todos os dias.
- Uma ou duas vezes por semana.
- Só no fim-de-semana.
- Algumas vezes por mês.
- Quase nunca.
- Nunca.

5. Quando lês, és acompanhado por outra pessoa fora da escola?

*

- Todos os dias ou quase todos os dias.
- Uma ou duas vezes por semana.
- Só no fim-de-semana.
- Algumas vezes por mês.
- Quase nunca.
- Nunca.

6. Com quem lês?

Introduza a sua resposta

7. Achas que lês tanto quanto devias? *

- Sim
- Não

8. Indica o que mais gostas de ler (podes escolher mais do que uma opção).

* 

- Livros
- Banda desenhada
- Jornais
- Poemas
- Revistas
- Enciclopédias
- Textos da internet
- Posters/postais
- E-mails
- Anime

9. Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher mais do que uma opção).

* 

- Contos/fabulas
- Livros de cozinha
- Romances/histórias de amor
- Livros sobre tecnologias
- Livros de aventuras e mistério
- Comédias
- Livro sobre a natureza/animais
- Poesia

10. Costumas falar com a tua família sobre o que lês? *

Sim

Não

11. Em tua casa existem livros para crianças? *

Sim

Não

12. Se respondeste "sim", quantos é que existem?

Menos de 10.

De 11 a 20.

De 21 a 40.

De 41 a 60.

Mais de 60.

13. Durante o ano oferecem-te livros? *

Sim

Não

14. Se respondeste que sim, quando?

Introduza a sua resposta

15. Quem costuma oferecer-te livros?

Introduza a sua resposta


16. Costumas ver os teus familiares a ler? *

Sim


Não

17. Se respondeste "sim", indica o que costumavas vê-los a ler (podes escolher mais do que uma opção). 

- Livros
- Banda desenhada
- Poemas
- Revistas
- Enciclopédias
- Textos da internet
- Posters/postais
- E-mails
- Recados
- Legendas de filmes
- Rótulos de embalagens
- Cartas
- Papéis do trabalho
- Listas de compras
- Receitas de culinária
- Cartazes de publicidade

18. Em tua casa existe computador? * 

- Sim
- Não

19. Podes usá-lo? 

- Sim
- Não

20. Assinala o que fazes no computador.

*

Jogar

Escrever e-mails

Ler sobre os meus passatempos

Escrever

Textos da escola

Ler sobre coisas novas

Escrever cartas

Falar com as pessoas.

Ver vídeos

21. Na tua escola existe Biblioteca? *

Sim

Não

22. Se respondeste "**sim**", costumás ler livros da Biblioteca?

Todas ou quase todas as semanas.

Pelo menos uma vez por mês.

Pelo menos uma vez por semestre.

Quase nunca.

Nunca.


23. Costumas ler livros de outras Bibliotecas? *

Sim


Não

24. Se respondeste "sim", com que frequência? 


- Todas ou quase todas as semanas.
- Pelo menos uma vez por mês.
- Pelo menos uma vez por semestre.
- Quase nunca.
- Nunca.

25. Indica o nome de 2 livros que leste ultimamente. * 

Introduza a sua resposta

26. Qual foi o que mais gostaste? * 

Introduza a sua resposta

27. Indica o nome de um autor de um livro que gastes ou que conheças. 

Introduza a sua resposta

ANEXO D

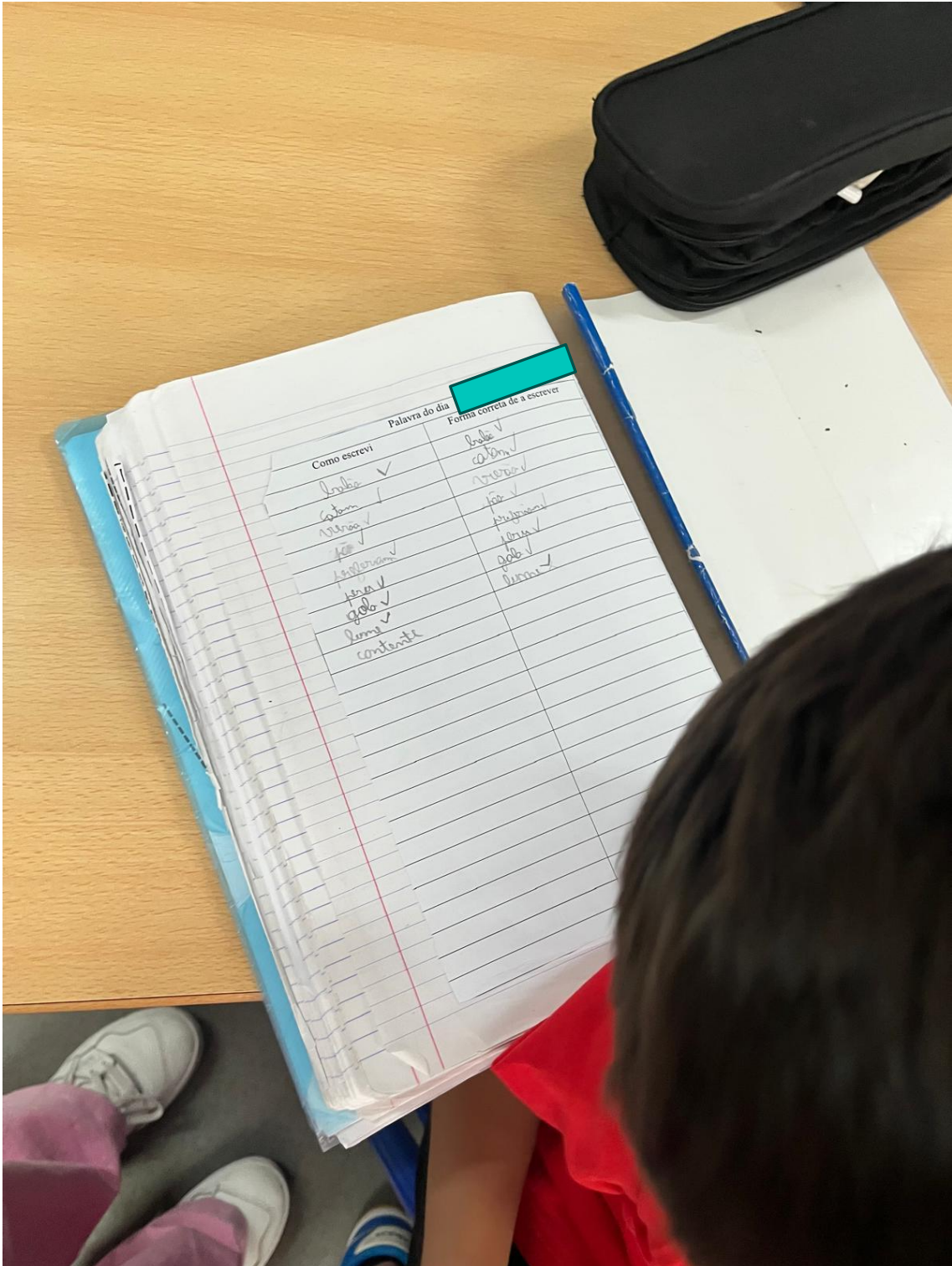
Tabela criada para a
palavra mistério

| ' ' | | ' ' |

ANEXO E

Alguns exemplos da
atividade *palavra mistério*

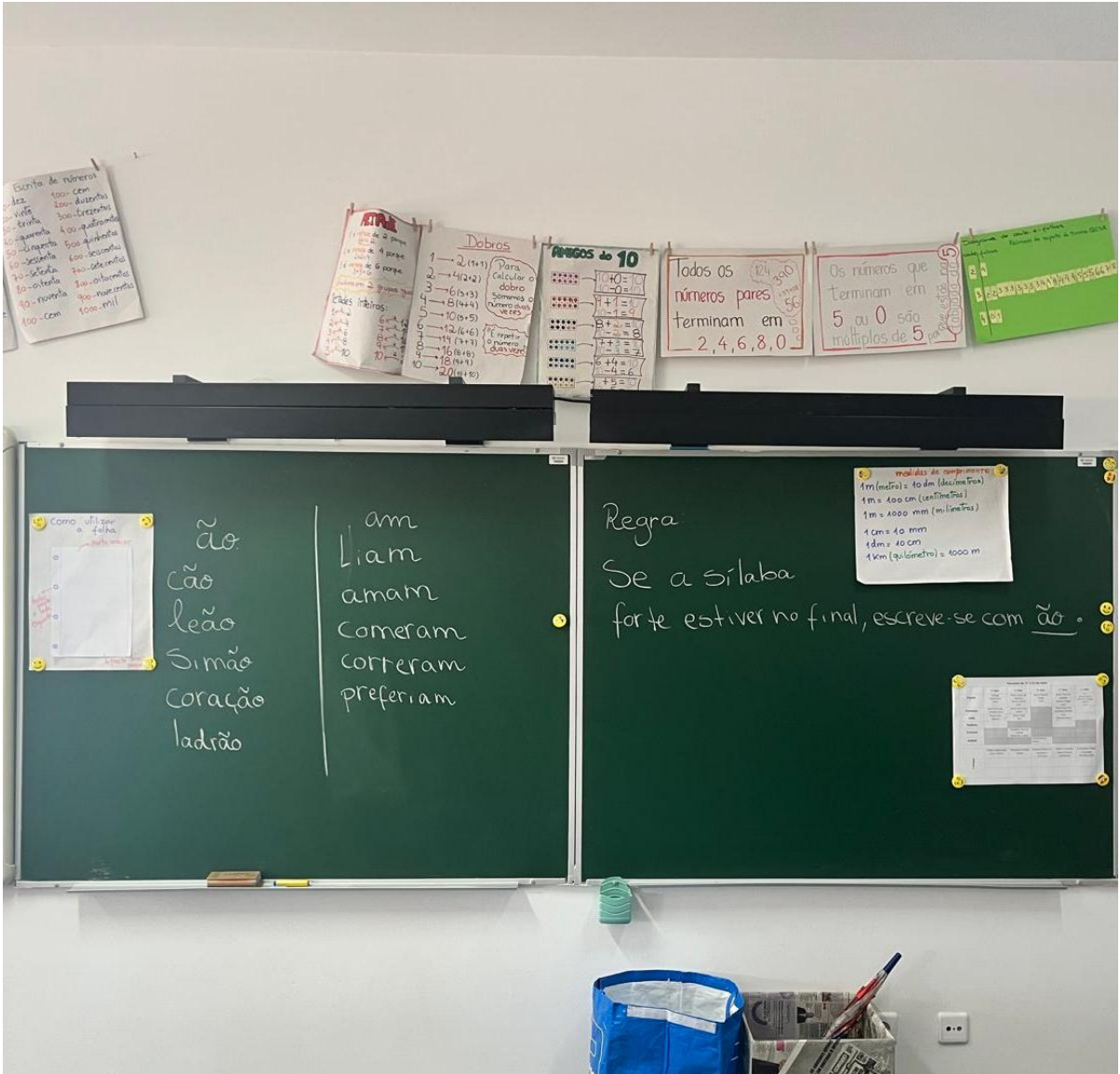
| " " | | " "



ANEXO F

Síntese da 1.ª atividade
feita no quadro

| ' ' | | ' ' |



ANEXO G

Cartazes com as regras
elaborados em conjunto

| " | | " |

Casos de Leitura

-ão

cão

leão

Simão

coração

ladrão

-am

liam

amam

comeram

correram

preferiam

Regra:

Se a sílaba tônica
(sílabas mais forte) estiver
no final, escreve-se com
-ão.

Casos de Leitura

Escreve-se com "u" ou "o"?

-u	-o
<u>S</u> umo	Prof <u>o</u> sora
<u>Q</u> uanto	<u>D</u> obro
Min <u>u</u> tos	Rel <u>o</u> gi
<u>L</u> ume	<u>G</u> ol

Regra:

Quando a silaba tónica tem o som "u", escreve-se com "u".

Casos de Leitura

Escreve-se com "n" ou "m"?

-n	-m
contente	Sempre
brincar	simple
aprender	comboio
escondidas	Tempo
Informação	Combinar

Regra:

No meio das palavras,
antes do "p" e do "b"
escreve-se com "m".

ANEXO H

Folha para os alunos
apontarem as regras

|' "' | | "'

Regras que aprendemos na Palavra do Dia



Regra 1 . _____

Lista de palavras:

Regra 2 . _____

Lista de palavras:

Regra 3 . _____

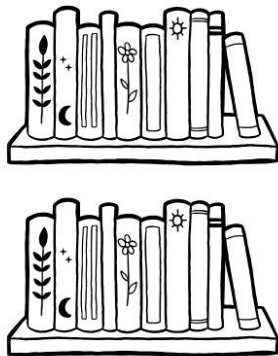
Lista de palavras:

ANEXO I
Roteiro de leitura

| " | | " |

Leitómetro

Roteiro de Leitura



(Pinta no teu leitómetro quantos livros conseguiste ler!)

Nome: _____

Livro “ _____ ”

Data da leitura

Autor

Ilustrador

(Rodeta a opção mais adequada).

O que li tinha:

Mais imagens do que palavras.

Menos imagens do que palavras.

Não tinha imagens.

(Faz uma ilustração ou escreve uma opinião do livro).

O que li tinha _____ páginas.

O quanto gostei deste livro?



Livro “ _____ ”

Data da leitura

Autor

Ilustrador

(Rodeta a opção mais adequada).

O que li tinha:

Mais imagens do que palavras.

Menos imagens do que palavras.

Não tinha imagens.

(Faz uma ilustração ou escreve uma opinião do livro).

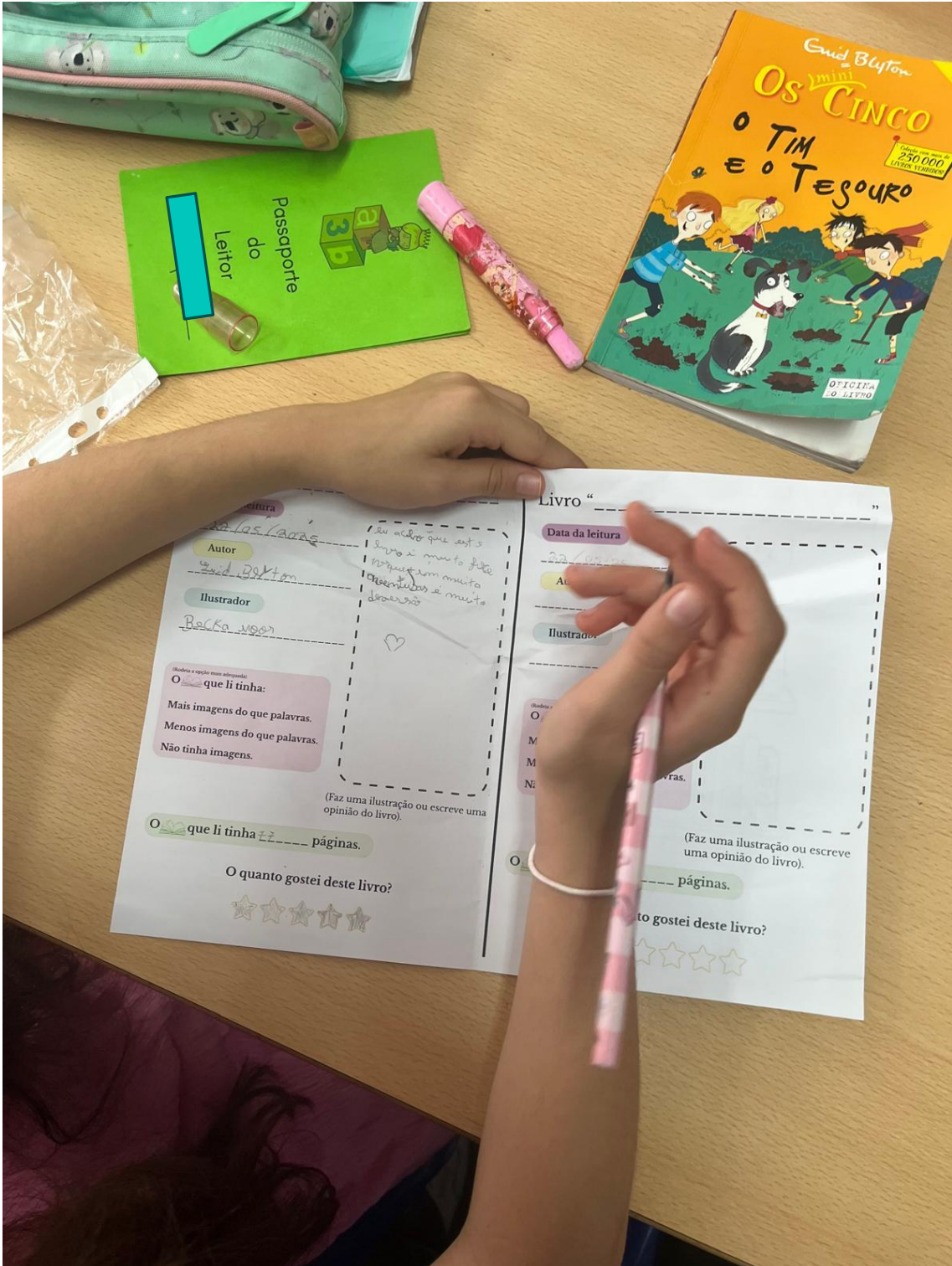
O que li tinha _____ páginas.

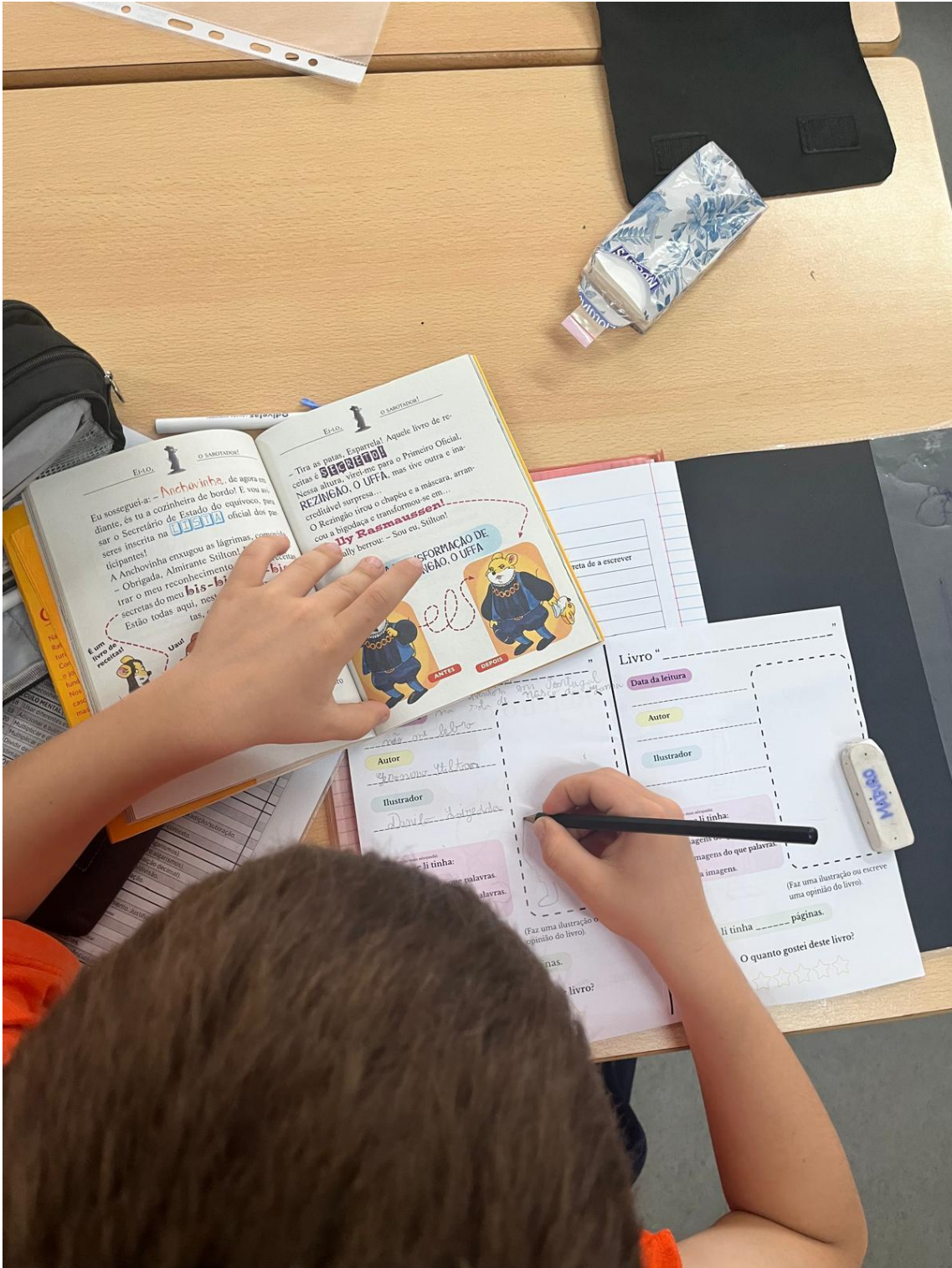
O quanto gostei deste livro?



ANEXO J
Alunos a preencher o
Roteiro de leitura

| ' ' | | ' ' |





ANEXO K
Exemplos de Roteiros de
leitura preenchidos

| ' ' | | ' ' |


Livro " Seis fantasmas e meia "

Data da leitura
primeira dia


Autor
Alvaro Magalhães

Ilustrador
Carlos Z.

(Rodeta a opção mais adequada)
O que li tinha:
 Mais imagens do que palavras.
 Menos imagens do que palavras.
 Não tinha imagens.

(Faz uma ilustração ou escreve uma opinião do livro).
 eu gostei da parte de que ele desmaia.

 OK

O que li tinha 24 páginas.

O quanto gostei deste livro?



Livro " O Príncipezinho "

Data da leitura
15/5/25


Autor
Antoine de Saint-Exupéry
com aguarelas do autor

Ilustrador
↓

(Rodeta a opção mais adequada)
O que li tinha:
 Mais imagens do que palavras.
 Menos imagens do que palavras.
 Não tinha imagens.

(Faz uma ilustração ou escreve uma opinião do livro).
 Este livro é muito fixe e elegante ele ajuda as crianças.

 que é isso?
 eu sei!

O que li tinha _____ páginas.

O quanto gostei deste livro?


Livro " O Príncipezinho "

Data da leitura
9/5/2025


Autor
Antoine de Saint-Exupéry

Ilustrador
Antoine de Saint-Exupéry

(Rodeta a opção mais adequada)
O que li tinha:
 Mais imagens do que palavras.
 Menos imagens do que palavras.
 Não tinha imagens.

(Faz uma ilustração ou escreve uma opinião do livro).
 Acho que o livro é muito giro pela narração de memórias e pela imaginação.

O que li tinha 130 páginas.

O quanto gostei deste livro?


Livro " Os mini-unco: bom trabalho unco "

Data da leitura
22/5/2025


Autor
Enid Blyton

Ilustrador
Yannis Litter

(Rodeta a opção mais adequada)
O que li tinha:
 Mais imagens do que palavras.
 Menos imagens do que palavras.
 Não tinha imagens.

(Faz uma ilustração ou escreve uma opinião do livro).
 Acho o livro giro porque tem muita ação.

O que li tinha 78 páginas.

O quanto gostei deste livro?


ANEXO L

Registro dos livros levados
pelos alunos no projeto
Livros de leitura

| ' ' | | ' ' |

08/05/2025

15/05/2025

Livro	08/05/2025	15/05/2025	08/05/2025
Camila vai ao médico	X	o rato branco	o rato branco vai ter um irmão
Não abra este livro	X	chegou a falda	Não abra este livro
Dizer o medo	X	Amazons 2 X	Amazons 2 X
unicórnio	X	Academia dos capangas 3	Academia dos capangas 3
Uma brilhante confusão	X		seis fantasmas e meio
clube chaves			ceônicas de náenia d
Baragem assombrosa	X		
Os cinco	X		Bom trabalho, cinco!
parte de club 2c	X		
Harry Potter e a Pedra Filosofal	X		
Apenas um desejo	X		
carros 2	X	Tarzan X	O menino que não gostava de ler
Bando das cavernas	X		
lavoura total	X		
Fábulas de Esopo	X	seis fantasmas e meio X	seis fantasmas e meio X
Seis fantasmas e meio	X	O Príncipezinho	Teste e o segredo das fms
unicórnio	X	€	Não abra este
Cupcakes mágicos	X		
Harry Potter e a Câmara Segura	X	Gecimo Stillman	O Bando das cavernas
uma aventura em	X	uma aventura em	Academia dos capangas
mini 5	X	Dizer o medo X	Academia dos capangas
Bom trabalho 5	X		brilhante confusão
O Príncipezinho	X	Os cinco X	
Um livro	X	Bom trabalho, cinco!	
Um livro	X		
mini 5	X		
Aventura nas florestas	X		
mini 5	X		um lugar mágico
O fim e o começo	X		
Ceônicas de Náenia	X		
Contos Mágicos	X		

30/05/2025	05/06/2025			
Não abzas eix bivo a mavez				
A minha memória está	O Natal do Rato Renato			
Academia dos caça dragões 3 Seus fantasmas e meio				
Técnicas de adama 2	My hero academia 23			
Um trabalho sobre	os minigico uma aventura nas férias			
Dizei o de um banana 2				
O que é o Amor?	Leonardo o Montpo			
Passagem uma verdadeira confissão				
reolpa e o livro do sejpaço				
Tempo de				
O mundo das cabeças	Homem-cao e o superganhro			
o livro de cabeças de Jamon Stacey	unicórnio ycaikes "incriveis" viisses			
os minigico o fim e o tempo				
um lugar mágico				
epistas de adama 1	O Peinapetinho			

ANEXO M
Consentimento informado

| | ' ' | | ' ' |

Consentimento informado

No âmbito do Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º CEB do Instituto Politécnico de Lisboa, solicita-se a sua autorização para que Inês Toscano, estagiária que acompanha a turma do seu educando até ao dia 6 de junho, possa recolher alguma informação e fazer atividades com os vossos educandos no âmbito do projeto de intervenção do estágio e da Dissertação de Mestrado. A investigação tem como tema a relação entre hábitos de leitura e habilidades ortográficas e como objetivo compreender se os alunos que leem mais têm mais habilidades ortográficas. Neste sentido, necessita-se de autorização dos Encarregados de Educação, através de assinatura do presente consentimento, para que os dados recolhidos, sobretudo dos textos escritos pelos vossos educandos, possam integrar a investigação. O estudo obedece aos princípios europeus de ética na investigação, garantindo-se, entre outros, o anonimato e bem-estar das crianças.

Educando	Encarregado de Educação
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	
[REDACTED]	