



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A relação entre os erros ortográficos e a consciência morfológica e fonológica em crianças do 2.º CEB

Maria Inês Guedes Ramos

Viseu, 2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A relação entre os erros ortográficos e a consciência morfológica e fonológica em crianças do 2.º CEB

Maria Inês Guedes Ramos

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Isabel Silva
Professora Doutora Maria João Macário

Viseu, 2026



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Maria Inês Guedes Ramos, n.º 1273, do curso de Mestrado em
Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal,
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este
efeito.

Viseu, 13/07/2026

O aluno, Maria Inês Guedes Ramos

Agradecimentos

Como escreveu Antoine de Saint-Exupéry, *"Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."*

Estas palavras refletem, de forma especial, o significado do percurso que culmina neste Relatório Final de Estágio. Embora este trabalho represente um objetivo pessoal, a sua concretização só foi possível graças ao apoio, ao incentivo e à presença de pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte desta caminhada.

À minha mãe, não existem palavras suficientes que consigam expressar a gratidão e o amor que sinto por ti. O meu mais profundo agradecimento. Pela força, pelo amor incondicional e por nunca ter deixado de acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu própria duvidei. O teu apoio foi o meu maior alicerce e a tua confiança deu-me a coragem necessária para continuar.

Ao meu pai, agradeço todo o apoio, a preocupação e a confiança que sempre depositou em mim. Obrigada por me mostrares, à tua maneira, que vale sempre a pena lutar pelos nossos objetivos.

Ao meu irmão, obrigada por estar sempre presente, pelo carinho, pela compreensão e por acreditar em mim ao longo de todo este percurso. Saber que podia contar contigo deu-me ainda mais força para continuar.

Ao meu marido, obrigada por seres o meu companheiro de vida e por nunca me deixares enfrentar esta caminhada sozinha. Obrigada pela tua paciência nos dias mais difíceis, pela compreensão perante as minhas ausências, pelo apoio incondicional e pelo respeito que sempre demonstraste pelo meu trabalho e pelos meus sonhos. Obrigada por nunca me pressionares, por me lembrares constantemente do meu valor e por acreditares nas minhas capacidades, mesmo quando eu já não conseguia vê-las. Ter-te ao meu lado tornou este caminho muito mais leve.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Isabel Silva e Professora Doutora Maria João Macário, manifesto a minha profunda gratidão pela orientação, disponibilidade e apoio permanente ao longo deste percurso. Obrigada pela exigência e pelo rigor que sempre me incentivaram a dar o melhor de mim, pelas sugestões que

enriqueceram este trabalho e pela confiança que depositaram nas minhas capacidades. O vosso acompanhamento foi essencial para a concretização desta dissertação e constituiu um contributo inestimável para a minha formação enquanto futura professora.

Reservo as últimas palavras de agradecimento a todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu que se cruzaram comigo ao longo deste percurso académico. A cada um deles agradeço a dedicação e o contributo para a minha formação, não só pelos conhecimentos que me transmitiram, mas também pelos desafios que me lançaram e pela exigência que me permitiu crescer. Levarei comigo os conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, o exemplo, os valores e a inspiração que encontrei em cada um de vós.

Que estas palavras sejam o reflexo da profunda gratidão que guardarei por todos vós. Obrigada.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito 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, resultando do percurso realizado ao longo de dois anos letivos nas Práticas de Ensino Supervisionadas. Alicerçado na articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática de ensino, este trabalho evidencia o processo de desenvolvimento das competências inerentes ao exercício da profissão docente.

O relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira integra uma apreciação crítica sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas desenvolvidas em contexto de estágio. A segunda corresponde ao trabalho de investigação desenvolvido em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que teve como objetivo analisar o modo como a consciência morfológica (competência necessária para refletir acerca da estrutura morfológica das palavras) e consciência fonológica (competência para refletir acerca dos sons da fala) estão relacionadas com a natureza dos erros ortográficos. A investigação segue uma abordagem qualitativa, enquadrando-se num estudo de caso. A recolha de dados incidiu sobre produções textuais de um grupo de alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2021/2022, selecionadas de forma intencional devido às dificuldades evidenciadas na produção escrita. Complementarmente, foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos, com o objetivo de compreender se as respostas obtidas permitiam explicar a origem dos erros ortográficos identificados nas produções textuais. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo, permitindo verificar que os erros ortográficos identificados decorrem, maioritariamente, de dificuldades ao nível da consciência fonológica, coexistindo, embora em menor número, dificuldades relacionadas com a consciência morfológica.

Palavras-chave: Erros ortográficos; Consciência fonológica; Consciência morfológica; 2.º Ciclo Do Ensino Básico.

Abstract

This Final Internship Report was developed within the scope of the Master's Degree in Teaching in Primary Education (1st Cycle of Basic Education) and Portuguese and History and Geography of Portugal in Lower Secondary Education (2nd Cycle of Basic Education). It is the result of the work carried out over two academic years during the Supervised Teaching Practice placements. Grounded in the integration of theoretical knowledge and teaching practice, this report highlights the process of developing the professional competences required for the teaching profession.

The report is organised into two parts. The first presents a critical reflection on the Supervised Teaching Practice undertaken during the internship. The second comprises a research study conducted within the context of Lower Secondary Education (2nd Cycle of Basic Education). The study aimed to analyse how morphological awareness (the ability to reflect on the morphological structure of words) and phonological awareness (the ability to reflect on the sounds of spoken language) are related to the nature of spelling errors.

The research follows a qualitative approach and is framed as a case study. Data were collected from written texts produced by a group of Year 6 pupils during the 2021/2022 academic year. These texts were purposively selected because they revealed difficulties in written production. In addition, a questionnaire was administered to the pupils to determine whether their responses could help explain the origin of the spelling errors identified in their written work.

The data were analysed using content analysis. The findings indicate that the spelling errors identified were predominantly associated with difficulties in phonological awareness, although a smaller number of errors were related to difficulties in morphological awareness.

Keywords: Spelling errors; Phonological awareness; Morphological awareness; Lower Secondary Education (2nd Cycle of Basic Education).

Índice

Agradecimentos	3
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de tabelas	10
Índice de figuras	11
Lista de abreviaturas.....	12
Introdução geral	13
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	14
i) Nota introdutória	15
ii) Contextualização dos estágios desenvolvidos	16
Caracterização do contexto da PES I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
Caracterização do contexto da PES I e II no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
iii) Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação	28
de evidências.....	28
PES 1.º CEB	29
PES no 2.º CEB.....	36
iv) Síntese global da reflexão	41
Parte II – Trabalho de investigação	43
A relação entre os erros ortográficos e a consciência morfológica e fonológica em crianças do 2.º CEB.....	43
Introdução.....	44
1. Revisão da literatura	45
1.1. Consciência fonológica e morfológica	45
1.2 Consciência morfológica e fonológica e a sua relação com a escrita e leitura 46	
1.3 Competência ortográfica	49
1.4 O domínio da ortografia na aprendizagem	51
1.5 A ação do docente perante o erro ortográfico.....	53
1.6 Estratégias de ensino na questão ortográfica.....	55
1.7 Erro ortográfico e tipologia de erros	57
2. Metodologia.....	60
2.1 Questões e objetivos de investigação	64
2.2 Participantes no estudo	64
2.2 Recolha de dados: técnicas	66
2.4 Análise de dados e interpretação dos resultados	70

2.6 Discussão de dados.....	77
3. Conclusões do estudo.....	82
Conclusão geral	87
Referências Bibliográficas	90
Anexos	95
Anexo 1 – Planificação elaborada tendo por referência os conteúdos e os objetivos definidos nos Programas e Metas Curriculares do 4.º ano.....	96
Anexo 2- Relatório crítico-reflexivo referente a uma semana de estágio	96
Anexo 3- Estratégia de ensino centrada no conceito de Género	97
Anexo 4 – Elaboração de um cartaz sobre o uso eficiente da água.....	98
Anexo 5 – Atividade em grande grupo “A importância da floresta”	98
Anexo 6 – Excerto de um plano de aula em que os alunos excederam o tempo estipulado para a realização dos exercícios.....	99
Anexo 7 – Excerto de plano de aula evidenciando a articulação entre os conteúdos	99
Anexo 8 - Atividade experimental no âmbito da área de Estudo do Meio	100
Anexo 9 – Excerto do plano de aula sobre as atividades experimentais	100
Anexo 10 - Atividades na área disciplinar de Educação Física.....	101
Anexo 11- Excerto do plano de aula com as atividades na área disciplinar de Educação Física	101
Anexo 12 – Excerto de um plano de aula sobre a atividade relacionada com a literacia financeira	102
Anexo 13 – No recreio a participar numa brincadeira com os alunos.....	102
Anexo 14 – Grelha de avaliação de um dos 3 alunos.....	103
Anexo 15- Corte dos moldes dos bonecos destinados aos diplomas de final de ano	104
Anexo 16 – Relatórios crítico-reflexivo sobre as aulas lecionadas nas disciplina de Português.....	104
Anexo 17 – Relatórios crítico-reflexivo sobre as aulas lecionadas nas disciplina de História e Geografia de Portugal	105
Anexo 18- Excerto de um plano de aula articulada com os conteúdos e metas de aprendizagem definidos para o 6.º ano.....	106
Anexo 19 – Apresentação em PowerPoint.....	106
Anexo 20 – Quizz usado numa aula de História e Geografia de Portugal.....	107
Anexo 21- Dramatização da obra <i>Os Piratas</i> , de Manuel António Pina na aula de Português.....	107
Anexo 22- Trabalho a pares na aula de História e Geografia de Portugal	108
Anexo 23 – Banco de questões	108
Anexo 24 - “Leituras no Eco-Jardim”, integrada na Semana da Leitura.....	109
Anexo 25 – Visita de estudo à casa da Ribeira no âmbito do projeto: “Património	

Local: Conhecer, Preservar e Divulgar”	109
Anexo 26 – Resultados do inquérito com vista à avaliação da visita de estudo	110
Anexo 27- 6.º Webinar “Dar Voz à Língua”, intitulado “Experiências com a Gramática no Ensino e na Aprendizagem do Português como Língua Materna”	110
Anexo 28 – 7.º Webinar “Dar Voz à Língua”, intitulado “A Gamificação Estrutural de um Curso Online de Cultura: Conta-me como foi”	111
Anexo 29 - I Colóquio Internacional de Crítica e Teoria Literária	111
II Colóquio Nacional de Literatura, Memória e Subjetividade: Deslocamentos e Identidades	111
Anexos: Textos de opinião sobre o tema “A Guerra”	112
Anexos: Textos de opinião sobre o tema “Os trabalhos de casa”	126
Anexos: Textos de opinião sobre a “Importância da leitura”	134

Índice de tabelas

Tabela 1 Caracterização da turma em estudo	65
Tabela 2 Análise das respostas dos 23 alunos ao questionário	69
Tabela 3 Tipologias de erros ortográficos observados nas produções textuais dos alunos.....	72
Tabela 4 Tipologia de erros mais predominante.....	74

Índice de figuras

Figura 1 Distribuição percentual das tipologias de erros ortográficos identificados nas produções escritas dos alunos.....	75
--	----

Lista de abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

CEB- Ciclo do Ensino Básico

PNEP- Programa Nacional de Ensino do Português

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) foi elaborado no âmbito 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. Ao longo deste percurso, foram realizadas as Práticas de Ensino Supervisionada (PES), distribuídas por quatro semestres, que proporcionaram o desenvolvimento de competências científicas, pedagógicas e didáticas fundamentais para o exercício da profissão docente.

O relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira corresponde à reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizadas em diferentes contextos educativos. Inicialmente, a prática decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4.º ano de escolaridade. Posteriormente, desenvolveu-se no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 6.º ano de escolaridade, nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português.

A segunda parte do relatório apresenta o trabalho de investigação intitulado *A relação entre os erros ortográficos e a consciência morfológica e fonológica em crianças do 2.º CEB*. O trabalho de investigação tem como objetivo principal analisar o modo como a consciência morfológica (competência necessária para refletir acerca da estrutura morfológica das palavras) e consciência fonológica (competência para refletir acerca dos sons da fala) estão relacionadas com a natureza dos erros ortográficos num grupo de crianças de uma turma de Português do 6.º ano de escolaridade.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

i) Nota introdutória

A primeira parte do presente Relatório Final de Estágio, intitulada Reflexão crítica sobre as práticas em contexto, incide sobre o trabalho desenvolvido no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta secção tem como principal objetivo apresentar e analisar criticamente as experiências vivenciadas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, evidenciando as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e o contributo destas experiências para o desenvolvimento das competências profissionais inerentes ao exercício da docência.

As Práticas de Ensino Supervisionadas constituem um dos momentos mais significativos da formação inicial de professores, na medida em que proporcionam o contacto direto com os contextos educativos e com a complexidade da ação docente. A articulação entre os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação e a sua aplicação em contexto real de ensino permite desenvolver competências profissionais, capacidades de análise e de reflexão crítica, fundamentais para uma prática docente consciente, fundamentada e ajustada às necessidades dos alunos.

As Práticas de Ensino Supervisionadas I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreram, respetivamente, no primeiro e no segundo semestres do primeiro ano do Mestrado, numa escola da cidade de Viseu, pertencente ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco. A Prática de Ensino Supervisionada I foi fortemente condicionada pela situação pandémica provocada pela COVID-19. Após um período inicial de ensino presencial, as atividades letivas transitaram para o regime de ensino a distância, o que implicou a reformulação da intervenção inicialmente prevista e a adaptação das atividades desenvolvidas às circunstâncias então vividas. Por sua vez, a Prática de Ensino Supervisionada II decorreu integralmente em regime presencial, possibilitando um contacto mais próximo com os alunos, uma participação mais ativa na dinâmica da sala de aula e uma consolidação progressiva das competências profissionais.

Relativamente às Práticas de Ensino Supervisionadas I e II no 2.º Ciclo do Ensino Básico, estas decorreram, respetivamente, no primeiro e no segundo semestres do segundo ano do Mestrado, numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte. Durante este período, a intervenção desenvolveu-se junto de uma turma do 6.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Concluídas as Práticas de Ensino Supervisionadas, tornou-se imprescindível proceder a uma reflexão crítica sobre o percurso desenvolvido. Ao longo dos quatro semestres letivos, as diferentes experiências de estágio proporcionaram a oportunidade de mobilizar e aplicar os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação, enfrentando desafios distintos e adequando a intervenção às especificidades de cada contexto educativo. Simultaneamente, permitiram desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a prática docente, entendida como uma competência indispensável ao exercício da profissão, uma vez que favorece a análise do desempenho, a identificação de aspetos suscetíveis de melhoria e a adoção de estratégias que contribuam para uma prática cada vez mais consciente e fundamentada, que responda às necessidades dos alunos. É neste enquadramento que se desenvolve a presente reflexão, sustentada nos *Padrões de Desempenho Docente* definidos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

A presente secção encontra-se organizada em três partes. Na primeira, procede-se à caracterização dos contextos de Prática de Ensino Supervisionada, contemplando os espaços educativos, as turmas e os restantes intervenientes da comunidade escolar. Na segunda, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o desempenho desenvolvido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, tendo por referência os *Padrões de Desempenho Docente* definidos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, recorrendo, sempre que pertinente, a evidências representativas das experiências vivenciadas, as quais se encontram reunidas em anexo. Por fim, a terceira parte corresponde a uma síntese global da reflexão realizada, evidenciando os principais contributos das Práticas de Ensino Supervisionadas para o desenvolvimento profissional enquanto futura docente.

ii) Contextualização dos estágios desenvolvidos

As Práticas de Ensino Supervisionadas assumem um papel central na formação inicial de professores, constituindo o momento em que os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo do percurso académico são mobilizados e confrontados com a realidade educativa. A experiência em contexto escolar permite compreender a complexidade da profissão docente, exigindo uma articulação permanente entre a teoria e a prática e favorecendo o desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício da docência. Neste sentido, os estágios constituem muito mais do que um espaço de aplicação de conhecimentos, afirmando-

se como um contexto privilegiado de aprendizagem, de construção da identidade profissional e de desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva perante a ação educativa.

O percurso de estágio integrou experiências de intervenção no 1.º CEB e no 2.º CEB nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, permitindo contactar com realidades distintas, cada uma marcada por características próprias, desafios específicos e oportunidades de aprendizagem diferenciadas. A diversidade das experiências vivenciadas permitiu compreender que o exercício da docência implica uma constante capacidade de adaptação, uma vez que cada contexto educativo apresenta necessidades, ritmos e dinâmicas particulares, exigindo do professor uma intervenção fundamentada, flexível e ajustada às características dos alunos.

As primeiras experiências de estágio decorreram num período particularmente exigente para a comunidade educativa, em consequência da pandemia provocada pela COVID-19. As profundas alterações no funcionamento das escolas refletiram-se inevitavelmente no desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), exigindo a reorganização das intervenções inicialmente previstas e a adaptação das estratégias pedagógicas às circunstâncias vividas. Neste contexto, as Práticas de Ensino Supervisionadas I e II do 1.º CEB decorreram na mesma turma, contrariamente ao que acontece em condições normais, em que se realizam em anos de escolaridade distintos, permitindo o contacto com diferentes grupos de alunos.

Face às limitações impostas pelo contexto pandémico, as atividades de estágio foram reorganizadas em articulação com a orientadora cooperante, tendo por base um documento orientador que definia as tarefas a desenvolver semanalmente. Entre estas destacaram-se a conceção de materiais de apoio para utilização nas aulas síncronas pela professora cooperante e a observação semanal de aulas do programa #EstudoEmCasa (2020-2021), incidindo, em cada sessão, sobre uma área disciplinar distinta. Após cada observação, foi elaborada uma reflexão crítica fundamentada nos principais documentos orientadores da prática educativa, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Paralelamente, foi realizada a planificação semanal de uma aula síncrona, em conformidade com a organização do trabalho da professora cooperante e com a proposta de trabalho semanal destinada ao 4.º ano de escolaridade.

Esta experiência evidenciou que a prática docente exige uma permanente

capacidade de adaptação às circunstâncias dos diferentes contextos educativos. Apesar das limitações impostas pela pandemia, constituiu uma oportunidade de desenvolver competências relacionadas com a flexibilidade pedagógica, a gestão de situações imprevistas e a procura de soluções adequadas perante desafios inesperados.

Esta circunstância apresentou simultaneamente vantagens e limitações. Se, por um lado, restringiu a possibilidade de contactar com alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, por outro, permitiu acompanhar o mesmo grupo de alunos durante um período mais prolongado. Esta continuidade favoreceu um conhecimento mais aprofundado das suas características, ritmos de aprendizagem, dificuldades e progressos, bem como uma avaliação mais consistente do impacto das estratégias de ensino implementadas e da sua adequação às necessidades identificadas. Simultaneamente, evidenciou a importância da continuidade pedagógica na construção de relações educativas sólidas e na promoção de aprendizagens progressivas e significativas.

A PES desenvolvida no 1.º CEB possibilitou igualmente compreender as especificidades deste nível de ensino, organizado segundo um regime de monodocência. Nos termos do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, "as componentes do currículo são desenvolvidas de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência" (República Portuguesa, 2018, art. 13.º). O contacto direto com esta realidade permitiu reconhecer que este modelo favorece um conhecimento mais aprofundado dos alunos, das suas potencialidades, dificuldades, interesses e ritmos de aprendizagem, possibilitando uma intervenção pedagógica mais individualizada e uma articulação consistente entre as diferentes áreas curriculares.

Mais do que assegurar o ensino de várias disciplinas, a monodocência pressupõe uma visão global do desenvolvimento da criança, promovendo uma intervenção centrada na formação integral do aluno. Neste contexto, tornou-se evidente que o professor do 1.º CEB necessita de estabelecer relações entre os diferentes saberes, articulando conteúdos e metodologias de forma a proporcionar aprendizagens contextualizadas e significativas. Esta perspetiva contribuiu para compreender a importância da interdisciplinaridade enquanto princípio orientador da prática pedagógica neste nível de ensino.

Durante os diferentes estágios foram desenvolvidas diversas tarefas que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento das competências essenciais ao exercício da profissão docente. Neste âmbito, procedeu-se à elaboração

de planificações, de relatórios crítico-reflexivos semanais e da caracterização das turmas e dos respetivos contextos educativos, sustentadas nas observações realizadas e nos documentos orientadores.

A planificação constituiu um dos instrumentos fundamentais de todo o processo das práticas de ensino. Segundo Arends (2008), a planificação constitui uma competência essencial da ação docente, permitindo organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma intencional e ajustada às necessidades dos alunos. Neste sentido, a elaboração das planificações implicou uma análise cuidada das características da turma, dos objetivos de aprendizagem e das estratégias mais adequadas para responder às necessidades dos alunos, exigindo uma articulação permanente entre os referenciais curriculares e a realidade observada em contexto. Neste âmbito, as Aprendizagens Essenciais assumiram-se como o principal documento orientador da prática, constituindo a base para a definição dos conteúdos, das estratégias de ensino e dos procedimentos de avaliação. Paralelamente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória orientou a promoção de competências, valores e atitudes considerados essenciais para a formação integral dos alunos. A elaboração dos relatórios crítico-reflexivos representou igualmente um momento privilegiado de aprendizagem, na medida em que permitiu analisar as intervenções realizadas, identificar os aspetos mais conseguidos, reconhecer dificuldades e fundamentar decisões para intervenções futuras. Neste sentido, a reflexão assumiu um papel central ao longo de todo o percurso formativo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da prática pedagógica. Como defende Alarcão (2001), a investigação e a reflexão sobre a própria prática constituem dimensões essenciais do desenvolvimento profissional docente, permitindo ao professor analisar criticamente a sua ação e promover a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

As PES desenvolvidas no 2.º CEB representaram uma nova etapa da formação, proporcionando o contacto com uma realidade educativa distinta da vivenciada no 1.º CEB. Para além das diferenças inerentes às características dos alunos e às exigências próprias deste nível de ensino, este contexto possibilitou compreender uma organização do ensino baseada na pluridocência, alargando a compreensão sobre as especificidades da prática de ensino neste contexto.

Embora, naquela fase, a situação pandémica provocada pela Covid-19 se encontrasse mais controlada no país, continuaram a surgir alguns desafios durante a prática letiva. Ao longo das práticas, houve momentos em que alguns alunos assistiram

às aulas remotamente, através da plataforma Teams, o que exigiu uma adaptação das estratégias de ensino para garantir o acompanhamento de todos os alunos.

A experiência adquirida ao longo dos dois ciclos de ensino permitiu estabelecer uma visão mais abrangente da profissão docente, evidenciando que cada contexto apresenta desafios específicos e exige respostas pedagógicas diferenciadas. Enquanto no 1.º CEB a proximidade proporcionada pela monodocência favorece um acompanhamento contínuo dos alunos e uma maior articulação entre as diferentes áreas curriculares, no 2.º CEB a especialização disciplinar permite um maior aprofundamento dos conteúdos, tornando igualmente indispensável a articulação entre os diferentes docentes que acompanham a mesma turma. O contacto com estas duas realidades contribuiu para compreender que a qualidade da prática docente depende, em grande medida, da capacidade de o professor adaptar as suas práticas às especificidades de cada contexto educativo.

Ao longo das PES, os professores cooperantes desempenharam um papel determinante na construção da minha identidade docente. Através da observação das suas práticas, da partilha de experiências, das orientações fornecidas e do acompanhamento contínuo, foi possível compreender diferentes formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem e refletir criticamente sobre a prática de ensino. A sua presença constante em contexto de sala de aula revelou-se essencial, sobretudo nas fases iniciais do estágio, assegurando o apoio necessário sempre que surgiam dúvidas ou dificuldades. Neste sentido, o acompanhamento prestado na elaboração das planificações, através da análise e discussão das propostas apresentadas, contribuiu para a adequação das estratégias de ensino aos objetivos definidos e às características das turmas.

No contexto da PES realizada no 2.º CEB, importa ainda destacar alguns momentos de acompanhamento e reflexão conjunta com os professores cooperantes. Semanalmente, estava reservado um momento de uma hora destinado à reunião entre as estagiárias e os professores cooperantes, permitindo a reflexão e o diálogo sobre o trabalho desenvolvido, bem como sobre o desempenho demonstrado, avaliando progressos, dificuldades e aspetos a melhorar. Para além disso, foi-nos dada a oportunidade de participar na correção de instrumentos de avaliação e de conhecer os critérios e grelhas utilizados nesse processo.

Também os professores orientadores assumiram um papel fundamental ao longo de todo o estágio. Desde a preparação para a integração nos diferentes contextos educativos até ao acompanhamento contínuo da prática de ensino,

demonstraram permanente disponibilidade para analisar as planificações, esclarecer dúvidas e orientar a abordagem dos diferentes conteúdos a lecionar. A observação das aulas e o feedback fornecido após cada intervenção constituíram momentos privilegiados de aprendizagem, permitindo identificar aspetos a consolidar, reconhecer pontos fortes e definir estratégias de melhoria.

Para além do contributo dos professores cooperantes e orientadores, as experiências vivenciadas ao longo dos diferentes estágios permitiram reconhecer que o exercício da docência exige muito mais do que o domínio dos conteúdos científicos. Tal como defende Roldão (2007), a profissionalidade docente constrói-se através da mobilização articulada de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, mas também da capacidade de interpretar os contextos, tomar decisões fundamentadas e adequar a ação às necessidades concretas dos alunos. Neste sentido, as PES possibilitaram desenvolver competências relacionadas com a planificação, a gestão da sala de aula, a avaliação das aprendizagens e a capacidade de responder aos desafios que caracterizaram cada realidade educativa.

Paralelamente, estas experiências contribuíram de forma significativa para a construção da identidade profissional enquanto futura docente. O contacto direto com diferentes contextos escolares, a interação com alunos, professores cooperantes e restantes elementos da comunidade educativa, bem como a reflexão sistemática sobre a prática, permitiram consolidar uma compreensão mais consciente da profissão e das responsabilidades que lhe estão associadas. Como refere Nóvoa (2009), a identidade profissional dos professores constrói-se ao longo da experiência, através da reflexão contínua e da capacidade de atribuir significado às vivências profissionais, constituindo um processo de aprendizagem permanente.

Importa destacar que todas as Práticas de Ensino Supervisionadas foram desenvolvidas em grupo de dois elementos, circunstância que se revelou particularmente enriquecedora durante o período de estágio. Deste modo, o trabalho colaborativo favoreceu a partilha de ideias, a discussão de diferentes perspetivas e a construção conjunta das estratégias de ensino, promovendo uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas desenvolvidas.

Globalmente, as Práticas de Ensino Supervisionadas revelaram-se determinantes para o desenvolvimento profissional, permitindo consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e compreender a complexidade inerente ao exercício da docência. As diferentes experiências proporcionadas pelos contextos de estágio evidenciaram que ensinar implica muito

mais do que transmitir conhecimentos, exigindo capacidade de adaptação, sentido crítico, disponibilidade para aprender continuamente e compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Concluída esta contextualização das PES, segue-se a caracterização dos diferentes contextos educativos onde decorreram os estágios.

Caracterização do contexto da PES I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Concluída a contextualização dos estágios desenvolvidos, segue-se a caracterização da PES I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta secção apresentam-se os principais aspetos relacionados com a organização do contexto e as características da turma em que decorreu a prática. A

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB decorreu ao longo de dois semestres letivos, tendo a PES I sido realizada no primeiro semestre e a PES II no segundo. Ambas tiveram lugar na mesma escola, pertencente ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco. No que respeita à organização da prática, encontrava-se previsto que, durante a PES I, a lecionação decorresse às segundas e terças-feiras. Contudo, o confinamento geral decretado nesse período impediu a concretização dessa planificação. Já na PES II, a lecionação decorreu conforme previsto, distribuindo-se pelas segundas, terças e quartas-feiras.

A escola onde decorreram a PES I e II integrava a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, encontrando-se organizada em dois pisos. A escola dispunha de duas entradas distintas: uma destinada à entrada e saída dos alunos e outra de acesso exclusivo ao pessoal docente e não docente. Na zona de entrada reservada ao pessoal docente e não docente encontravam-se expostos diversos trabalhos realizados pelos alunos, contribuindo para a valorização das suas aprendizagens e para a dinamização do ambiente escolar.

No primeiro piso situavam-se as salas destinadas aos dois níveis de ensino, organizadas em duas áreas distintas: uma destinada à Educação Pré-Escolar e outra ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste piso localizavam-se ainda a biblioteca escolar, o gabinete da direção, a sala de professores, a reprografia e papelaria, o refeitório, as instalações sanitárias e um polivalente. Este espaço era utilizado tanto para a realização das aulas de Educação Física como para os momentos de recreio dos alunos. No segundo piso localizavam-se as restantes salas destinadas às turmas do 1.º CEB, as salas de apoio à Educação Especial e as instalações sanitárias.

Relativamente ao espaço exterior, este correspondia a uma zona de dimensões consideráveis, composta por dois tipos de revestimento: uma área com pavimento em paralelos e outra constituída por terra e erva. Na zona de entrada da escola existiam bancos de pedra, enquanto na parte posterior se localizava o campo de futebol.

Ao longo do espaço existiam árvores que proporcionavam zonas de sombra, contribuindo para o conforto dos alunos durante os períodos de calor.

Este espaço assumia um papel relevante no dia a dia escolar, sendo utilizado sobretudo durante os momentos de recreio, nos quais os/as alunos/as podiam brincar, interagir e desenvolver atividades de forma livre. Segundo Neto (2020), os momentos de brincadeira livre e os espaços destinados ao recreio assumem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, permitindo a exploração, a interação social, a autonomia e a expressão através do movimento.

Durante a PES, e em consequência das medidas implementadas no período pandémico, a utilização do recreio encontrava-se sujeita a algumas restrições, nomeadamente através da delimitação de espaços específicos para cada grupo de alunos, procurando minimizar o contacto entre turmas.

A prática foi desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos, dos quais treze eram rapazes e doze eram raparigas. Relativamente à idade, vinte e um alunos tinham nove anos, dois/duas tinham dez anos e os restantes apresentavam idade superior a dez anos.

No que se refere às características da turma, apesar de alguns alunos evidenciarem comportamentos de maior distração e tendência a conversar durante as aulas, o que originava, ocasionalmente, um ambiente mais ruidoso, tratava-se de um grupo comunicativo e com interesses diversificados. Verificavam-se, contudo, diferentes ritmos de aprendizagem, circunstância que exigia um apoio individualizado para responder às necessidades de cada aluno.

No que respeita à proveniência da turma, alguns alunos residiam na área de influência da escola, enquanto outros a frequentavam devido à proximidade com o local de trabalho dos respetivos encarregados de educação. A maioria dos alunos pertencia ao um contexto urbano e, de uma forma geral, não se identificaram dificuldades relevantes ao nível social, económico ou cultural. Estas características refletiam-se na atitude demonstrada perante a escola, evidenciando interesse e disponibilidade para aprender.

Relativamente à sala de aula, esta situava-se no segundo piso e encontrava-se organizada com treze mesas, distribuídas por três filas, onde os alunos se sentavam

aos pares. O espaço incluía ainda a secretária da professora, posicionada na parte frontal da sala. O espaço dispunha de diversos recursos materiais, nomeadamente um quadro de giz, um quadro interativo, uma mesa com computador, um projetor e colunas de som, que contribuíam para o desenvolvimento e dinamização das atividades letivas. Possuía ainda quatro janelas de grandes dimensões, que proporcionavam uma boa entrada de luz natural. A este respeito, Arends (2008) refere que "a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem" (p. 126), evidenciando a importância da organização do ambiente físico para o processo de ensino e aprendizagem.

O horário letivo iniciava-se às 8 horas e 30 minutos. O primeiro intervalo decorria entre as 9 horas e 45 minutos e as 10 horas e 30 minutos. Antes do período pandémico, esta pausa tinha início às 10 horas, tendo o horário sido antecipado para que os alunos pudessem lavar as mãos e realizar o lanche antes de se dirigirem ao recreio. O intervalo para almoço começava às 11 horas e 30 minutos, retomando-se as atividades letivas às 13 horas e 15 minutos. Em dois dias da semana, as aulas terminavam às 15 horas e 30 minutos, prolongando-se até às 17 horas e 30 minutos nos restantes dias.

Caracterização do contexto da PES I e II no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O contexto da PES compreendeu duas turmas do 6.º ano de escolaridade, das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

No que diz respeito ao espaço interior da escola, este encontrava-se organizado em oito blocos de aulas, destinados aos alunos do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico, abrangendo os 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. À entrada de cada bloco existia uma secretária destinada à funcionária responsável pelo respetivo conjunto de salas de aula. Os corredores eram relativamente estreitos, o que dificultava a circulação dos alunos durante os intervalos e nas mudanças de aula, devido ao elevado número de alunos. Ao longo destes corredores encontravam-se frases de autores pintadas nas paredes, com o objetivo de promover a motivação para a aprendizagem e incentivar hábitos de leitura e reflexão. Cada bloco era constituído por seis salas de aula no piso superior e por duas instalações sanitárias no piso inferior. Num dos blocos localizavam-se a cantina, o bar dos alunos, um espaço de convívio durante os recreios, alguns gabinetes de apoio e os cacifos destinados aos alunos. A sala dos professores situava-

se no bloco principal da escola, no piso 1. Este espaço dispunha de seis mesas e de um pequeno anexo equipado com cinco computadores, disponíveis para os professores realizarem as suas atividades de trabalho. Existiam ainda placards de cortiça destinados à afixação de informações, um armário para arrumação e uma pequena sala de refeições, equipada com um micro-ondas e uma banca. Além disso, a sala dos professores contava também com uma televisão. No piso 1 do bloco principal localizavam-se igualmente a secretaria, o telefone, a reprografia e as instalações sanitárias. No piso 2 encontravam-se a biblioteca, o auditório e o conselho diretivo.

Relativamente ao espaço exterior, este era amplo e encontrava-se bem organizado. À entrada da escola existia um corredor onde se encontravam vitrines destinadas à afixação de informações relevantes e de trabalhos realizados pelos alunos. Do lado direito da entrada localizavam-se várias árvores, arbustos e outros elementos naturais, como terra e rochas. Nesta área situava-se também o Eco-jardim da escola, um espaço cuidado por alguns professores e alunos. Este proporcionava aos alunos um contacto direto com a natureza, permitindo-lhes desenvolver atitudes de respeito, preservação e cuidado pelo meio ambiente. Entre o bloco principal, os blocos das salas de aula e a cantina existia uma zona coberta, utilizada pelos alunos para socializar, brincar e interagir durante os intervalos. Este espaço era especialmente útil em dias de condições meteorológicas desfavoráveis, embora também fosse frequentemente utilizado quando o tempo era favorável. Nas zonas laterais da escola encontravam-se diversos arbustos e áreas ajardinadas, inseridas em espaços amplos que proporcionavam um ambiente agradável e acolhedor. Na parte posterior da escola existia igualmente uma área extensa, caracterizada pela presença de várias árvores, cuja sombra permitia aos alunos desfrutar dos momentos de recreio em contacto com a natureza.

No que concerne às características das turmas, a turma da disciplina de Português era constituída por 26 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. A maioria dos alunos provinha de diferentes áreas de residência. Relativamente ao comportamento, a turma evidenciava algumas dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula, verificando-se, por vezes, comportamentos desadequados e uma reduzida participação nas atividades propostas, o que comprometia o normal funcionamento das aulas. Apesar disso, alguns alunos demonstravam interesse, empenho e responsabilidade, participando ativamente e realizando as tarefas propostas de forma adequada.

Na turma em questão, o conselho de turma implementou medidas de suporte à

aprendizagem e à inclusão para seis alunos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Em concreto, foram aplicadas medidas universais (art.º 8.º), nomeadamente a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, a intervenção em pequenos grupos com foco académico e/ou comportamental e as adaptações ao processo de avaliação (art.º 28.º), definidas em documento próprio, procurando responder às necessidades específicas de cada aluno e promover o seu sucesso educativo. Um destes seis alunos beneficiava, para além das medidas universais previstas no artigo 8.º, de medidas seletivas (art.º 9.º), designadamente apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e adaptações ao processo de avaliação (art.º 28.º). No que respeita ao acompanhamento destes alunos, a docente de Educação Especial articulava a sua intervenção com a Diretora de Turma, o conselho de turma e os Encarregados de Educação, promovendo um trabalho colaborativo que assegurava a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em particular dos alunos que beneficiavam diretamente do seu apoio.

Apesar das estratégias implementadas ao longo do período de intervenção, a turma continuou a evidenciar dificuldades ao nível dos hábitos e métodos de trabalho e de estudo, bem como reduzido interesse, empenho, atenção e concentração. Estas fragilidades refletiram-se no desempenho e nos resultados obtidos pelos alunos nas diferentes avaliações.

No que respeita à turma da disciplina de História e Geografia de Portugal, esta era composta por 25 alunos, dos quais 12 eram rapazes e 13 eram raparigas. Quanto ao comportamento da turma, de um modo geral, os alunos revelavam um comportamento adequado, demonstrando interesse pelas atividades propostas e participando de forma ativa nas aulas. Contudo, três alunos evidenciavam algumas dificuldades ao nível do cumprimento das regras, da atenção e da concentração, manifestando, por vezes, comportamentos desajustados que interferiam com o normal funcionamento da aula.

Nesta turma, dois alunos foram avaliados pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), tendo sido elaborados os respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP). Um destes alunos beneficiava de medidas adicionais, pelo que foi igualmente elaborado o respetivo Programa Educativo Individual (PEI).

Importa referir que o aluno A nunca esteve presente nas aulas de História e Geografia de Portugal durante o período de intervenção. Ainda assim, beneficiava de medidas universais, ao abrigo do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, designadamente diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular,

promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Beneficiava, igualmente, de medidas seletivas previstas no artigo 9.º, nomeadamente apoio psicopedagógico, e de medidas adicionais, ao abrigo do artigo 10.º, que incluíam adaptações curriculares significativas em todas as disciplinas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. No âmbito do artigo 28.º, usufruía ainda de adaptações ao processo de avaliação, através da diversificação dos instrumentos de recolha de informação, como inquéritos, entrevistas e registos áudio ou vídeo.

Relativamente ao aluno B, este beneficiava de medidas universais, ao abrigo do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, designadamente diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. Beneficiava ainda de medidas seletivas, previstas no artigo 9.º, nomeadamente apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens. No âmbito do artigo 28.º, usufruía igualmente de adaptações ao processo de avaliação, incluindo a diversificação dos instrumentos de recolha de informação, como inquéritos, entrevistas e registos áudio ou vídeo, bem como de tempo suplementar para a realização das provas e da leitura dos enunciados.

Importa ainda referir que os alunos B e C estavam diagnosticados com uma perturbação específica da aprendizagem (dislexia/disortografia). Neste sentido, não eram penalizados por erros ortográficos decorrentes desta condição e beneficiavam da leitura dos enunciados durante os momentos de avaliação.

Relativamente às salas de aula, os alunos encontravam-se sentados dois a dois por mesa, estando a sala organizada com as mesas dispostas em filas. Esta organização manteve-se durante toda a prática letiva, em ambas as disciplinas. Neste sentido, Teixeira e Reis (2012) referem que a organização do espaço da sala de aula desempenha um papel importante na promoção das interações entre os alunos, na medida em que a disposição do mobiliário pode favorecer ou condicionar a comunicação, a cooperação e a participação dos mesmos nas atividades propostas. As autoras salientam ainda que a organização do espaço deve ser pensada em função das estratégias utilizadas, uma vez que diferentes configurações da sala podem contribuir para diferentes formas de aprendizagem. Ao longo da prática letiva, não foram verificados constrangimentos relacionados com esta disposição, considerando-se que a mesma permitia uma visão adequada de todos os alunos e facilitava a condução das aulas, contribuindo para um ambiente propício à aprendizagem. Na zona frontal da sala

encontravam-se um quadro branco e um quadro interativo com projetor, recursos tecnológicos que constituíram um importante apoio ao desenvolvimento das atividades planeadas. Os recursos tecnológicos constituíram um importante apoio ao desenvolvimento das atividades planeadas. Estes equipamentos permitiram diversificar as estratégias de ensino, recorrendo à projeção de vídeos, apresentações multimédia, sistematização de conteúdos, realização e correção de exercícios, contribuindo para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras. A eficácia da utilização destes recursos depende, contudo, da ação do professor, que tem um papel determinante na promoção das aprendizagens, na resposta à diversidade dos alunos e no desenvolvimento de formas pedagogicamente adequadas de integrar as novas tecnologias (Nóvoa, 2009).

Relativamente à organização da prática letiva, na disciplina de Português, as aulas tinham a duração de 100 ou 50 minutos, tendo-nos sido atribuída a leção de um bloco semanal de 100 minutos e de um bloco semanal de 50 minutos. O bloco de 100 minutos remanescente era assegurado pelo professor cooperante, conforme a distribuição previamente acordada entre as estagiárias e o mesmo.

No que respeita à disciplina de História e Geografia de Portugal, as aulas eram organizadas em blocos de 50 minutos. Após uma reunião com o professor cooperante, foi acordado que as estagiárias assegurariam dois blocos semanais de 50 minutos, permanecendo o terceiro bloco sob a responsabilidade do professor cooperante, à semelhança do que acontecia na disciplina de Português.

iii) Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências

Concluídas as Práticas de Ensino Supervisionadas, importa refletir sobre as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas nos contextos de 1.º CEB e de 2.º CEB. Neste âmbito, a apreciação crítica das competências desenvolvidas será sustentada no documento orientador *Padrões de Desempenho Docente*, estabelecido no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, enquanto referência para a compreensão das “características fundamentais da profissão docente e das tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Ministério da Educação, 2010, p. 1).

De acordo com o referido documento, os padrões de desempenho docente estruturam-se em quatro dimensões, que correspondem às diferentes vertentes da atuação profissional do docente e que servirão de suporte à análise e reflexão das competências adquiridas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas.

Assim, as dimensões definidas no despacho são:

1. a “Vertente Profissional, Social e Ética”, que abrange três domínios: o “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, o “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e o “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p. 6);
2. o “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, que integra quatro domínios: a “Preparação e organização das atividades letivas”, a “Realização das atividades letivas”, a “Relação pedagógica com os alunos” e o “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);
3. a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, que engloba três domínios: o “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades”, a “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e a “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8);
4. o “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, que compreende um único domínio: a “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

Face ao exposto, os padrões de desempenho docente podem ser considerados “como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias” (Ministério da Educação, 2010, p. 2).

PES 1.º CEB

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, proceder-se-á, de seguida, à apreciação crítica das competências desenvolvidas durante a prática pedagógica, tendo por base o documento orientador Padrões de Desempenho Docente anteriormente referido.

Relativamente à dimensão “*Vertente Profissional, Social e Ética*”, mais concretamente ao domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento

profissional”, ao longo de ambas as PES procurámos desenvolver uma atuação sustentada em conhecimentos científicos sólidos e atualizados. Nesse sentido, a preparação de cada intervenção foi antecedida por um processo rigoroso de estudo e análise dos conteúdos a lecionar, recorrendo a diferentes recursos de apoio, como a Escola Virtual. Este trabalho revelou-se essencial para aprofundar o domínio dos conteúdos e assegurar que as opções didáticas adotadas fossem adequadas ao contexto educativo. Neste âmbito, as planificações elaboradas (cf. Anexo 1) constituíram um elemento fundamental da prática em contexto, uma vez que foram concebidas tendo por referência os conteúdos e os objetivos definidos nos Programas e Metas Curriculares do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, a elaboração de relatórios crítico-reflexivos no final de cada semana de Prática de Ensino Supervisionada (cf. Anexo 2) possibilitou uma análise sistemática das intervenções desenvolvidas, favorecendo a identificação dos aspetos positivos, das dificuldades sentidas e das estratégias a reformular, contribuindo para a melhoria contínua da prática em contexto.

No que respeita ao domínio “*Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos*”, para além dos conteúdos previstos nos documentos curriculares orientadores, procurámos enriquecer o processo de ensino e aprendizagem através da abordagem de temáticas relacionadas com o quotidiano dos alunos, sempre que estas se revelavam pertinentes para o contexto educativo. Esta opção permitiu estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares e situações da vida real, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Neste sentido, a nossa prática foi ao encontro do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que preconiza a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores em contextos diversificados, preparando os alunos para responder de forma crítica, autónoma e responsável aos desafios da sociedade (Ministério da Educação, 2017).

Neste âmbito, durante a PES II, foi implementada uma estratégia de ensino centrada no conceito de Género, no âmbito da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (cf. Anexo 3). A exploração desta temática promoveu momentos de diálogo e reflexão, incentivando os alunos a expressarem as suas opiniões, a respeitarem diferentes perspetivas e a refletirem sobre os valores da igualdade e da inclusão. Esta intervenção encontra-se em consonância com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Ministério da Educação, 2017), que reconhece a educação para a cidadania como um processo orientado para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, participativos e comprometidos com os princípios da democracia, dos

direitos humanos e da igualdade. Ainda no âmbito deste domínio, procurámos proporcionar aos alunos experiências que promovessem a adoção de atitudes responsáveis perante o meio envolvente. Neste sentido, foi dinamizada uma atividade sobre o uso eficiente da água, que culminou na elaboração de um cartaz pelos/as alunos/as, no qual identificaram e divulgaram diferentes comportamentos que contribuem para a utilização sustentável deste recurso (cf. Anexo 4). Esta atividade procurou sensibilizar os alunos para a adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis, em consonância com a perspetiva da UNESCO (2017), que reconhece a educação como um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento sustentável.

No que respeita ao domínio *“Compromisso com o grupo de pares e com a escola”*, as circunstâncias vivenciadas durante as PES condicionaram o desenvolvimento de algumas iniciativas. Na PES I, a suspensão das atividades letivas presenciais, motivada pela pandemia de COVID-19, ocorreu após apenas duas semanas de intervenção em contexto de sala de aula, inviabilizando a participação da turma em projetos promovidos pela escola. Relativamente à PES II, apesar de ter sido possível implementar algumas atividades colaborativas em pares, estratégia que, segundo Lopes e Silva (2009), favorece a cooperação, a entreaajuda e o desenvolvimento de competências sociais, as medidas sanitárias em vigor impediram a realização de trabalhos em grande grupo. Ainda assim, foi possível dinamizar uma atividade em grande grupo (cf. Anexo 5), respeitando todos os cuidados e orientações de segurança estabelecidos, na qual cada aluno se levantava individualmente, à sua vez, para participar na atividade para pintar os ramos de uma árvore cada um com o seu dedo, evitando contactos próximos e garantindo o cumprimento das medidas de prevenção.

Consequentemente, as oportunidades de cooperação entre todos os elementos da turma ficaram limitadas, uma vez que era necessário cumprir as orientações de prevenção e redução dos contactos interpessoais.

Relativamente à segunda dimensão, *“Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”*, esta assume uma importância central no exercício da função docente, uma vez que engloba as diferentes etapas inerentes ao processo educativo. De acordo com o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, esta dimensão contempla três vertentes fundamentais da ação do professor: a planificação do ensino, a sua operacionalização em contexto educativo e a regulação das aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à elaboração das planificações, esta constituiu uma tarefa

particularmente desafiante, sobretudo durante a PES I, devido aos constrangimentos associados ao contexto pandémico, que condicionaram algumas opções, nomeadamente ao nível da utilização de determinados materiais e recursos. Para além disso, numa fase inicial, surgiram algumas dificuldades relacionadas com a organização da informação nas grelhas de planificação e com a estruturação das diferentes etapas das atividades de ensino-aprendizagem. Contudo, ao longo do processo, procurámos garantir a articulação entre os conteúdos previstos no currículo e os objetivos definidos para cada intervenção. Desta forma, procurámos diversificar as propostas de aprendizagem, promovendo o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, de modo a favorecer a sua concentração e participação nas atividades desenvolvidas.

Relativamente à gestão do tempo destinado às diferentes atividades de ensino-aprendizagem, esta constituiu um aspeto que exigiu alguns reajustes, particularmente durante a PES II. Ao longo da implementação das intervenções, verificámos que, em determinadas tarefas, nomeadamente na realização de pequenos exercícios ou de fichas de trabalho, o tempo inicialmente previsto nas planificações nem sempre se adequava ao ritmo de realização da turma. Com efeito, alguns alunos necessitavam de um período mais prolongado para concluir estas propostas, tendo sido, em algumas situações, necessário disponibilizar cerca de 45 minutos a 1 hora para a sua concretização (cf. Anexo 6). Esta necessidade de prolongamento do tempo das atividades surgiu, apesar de os docentes supervisores recomendarem que as tarefas de maior duração não ultrapassassem os 30 minutos, uma vez que este limite temporal nem sempre acompanhava o ritmo de trabalho efetivo dos alunos. Consequentemente, o aumento do tempo dedicado a determinadas atividades acabou, por vezes, por condicionar a realização das atividades seguintes, implicando reajustes durante a intervenção e, em algumas situações, impossibilitando o cumprimento integral do plano de aula inicialmente previsto. Perante esta realidade, optámos por manter nas planificações os tempos inicialmente definidos, de acordo com as orientações recebidas, ainda que estes nem sempre correspondessem ao tempo efetivamente necessário em contexto de sala de aula. Esta situação permitiu-nos refletir sobre a importância de uma gestão temporal flexível, capaz de responder às características e aos diferentes ritmos de aprendizagem da turma, tal como destaca Arends (2012), ao salientar que a organização eficaz do ensino implica considerar o ritmo dos alunos e ajustar as decisões pedagógicas em função das situações observadas.

Quanto ao domínio “*Realização das atividades letivas*”, procurámos selecionar e mobilizar os recursos adequados à concretização das atividades, tendo em

consideração as características e as necessidades dos diferentes alunos. Neste âmbito, procurámos promover a articulação entre conteúdos nas planificações, estabelecendo relações entre os conhecimentos trabalhados nas diferentes áreas disciplinares e evitando uma abordagem fragmentada das aprendizagens (cf. Anexo 7). Esta articulação permitiu criar uma sequência lógica entre as atividades propostas, favorecendo a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e possibilitando a mobilização de conhecimentos adquiridos em diferentes áreas. A articulação entre conteúdos assumiu-se, assim, como uma estratégia de promoção de aprendizagens mais integradas, uma vez que, segundo Pombo (2004), a interdisciplinaridade implica a criação de pontos de contacto entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma compreensão mais ampla dos fenómenos estudados. Propusemos, ainda, atividades experimentais no âmbito da área de Estudo do Meio, as quais despertaram grande interesse e motivação nos alunos. Contudo, devido às restrições impostas, os alunos não puderam participar diretamente na realização das experiências, assumindo um papel de observadores durante a sua concretização. Uma das atividades experimentais incidiu sobre as mudanças de estado físico da água, permitindo aos alunos observar o processo de transformação da água nos seus diferentes estados.

No âmbito desta experiência, foi questionado aos alunos o que consideravam que aconteceria se colocássemos um espelho sobre o vapor de água (cf. Anexos 8 e 9). Cada aluno registou no caderno diário a sua hipótese relativamente ao fenómeno observado. Posteriormente, após a realização da experiência, procedeu-se à análise das observações efetuadas e, no final das atividades, foram elaboradas, em grande grupo, as conclusões que cada aluno retirou das diferentes experiências realizadas com a água. Durante esta atividade, verificou-se que alguns alunos já possuíam conhecimentos prévios consolidados sobre o tema, enquanto outros demonstraram grande curiosidade e interesse ao acompanhar as alterações observadas.

Ainda no âmbito da *“Realização das atividades letivas”*, foram igualmente programadas atividades na área disciplinar de Educação Física (cf. Anexos 10 e 11). Estas atividades consistiram na dinamização de jogos com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas de velocidade, resistência e força, promovendo simultaneamente a cooperação e o trabalho em equipa entre os alunos.

Importa referir que esta área curricular era habitualmente lecionada por um professor especializado que se deslocava à escola, não sendo desenvolvida pela professora cooperante. Contudo, reconhecendo a importância da Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos, procurámos não descurar esta área disciplinar,

integrando nas nossas intervenções atividades adequadas às características da turma e aos objetivos definidos. A importância atribuída à Educação Física vai ao encontro do defendido por Neto (2001), ao considerar que a atividade física e o jogo constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento global da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo.

Ainda assim, em algumas ocasiões, o prolongamento das atividades de outras áreas curriculares condicionou a concretização das propostas previstas para a Educação Física, o que impossibilitou, pontualmente, a sua realização.

No que concerne à *“Relação pedagógica com os alunos”*, ao longo de ambas as PES, procurámos estabelecer uma comunicação clara, rigorosa e adequada ao contexto educativo, valorizando a interação entre professor e alunos. Neste sentido, durante a exploração de determinadas atividades, sobretudo na área de Estudo do Meio, promovemos momentos de partilha e discussão, incentivando os alunos a expressarem as suas ideias e a participarem ativamente nas tarefas propostas. Esta estratégia permitiu estimular a participação dos alunos, favorecer a troca de ideias e valorizar os diferentes contributos na construção coletiva do conhecimento.

Também na área da Matemática foram desenvolvidas atividades que procuraram reforçar a relação pedagógica estabelecida com os alunos, através da promoção do diálogo, da participação e da interação em sala de aula. Neste âmbito, destaca-se uma atividade relacionada com a literacia financeira (cf. Anexo 12), articulada com a Educação para o Consumo, na qual os alunos foram incentivados a mobilizar conhecimentos matemáticos em situações próximas do quotidiano, promovendo a reflexão sobre hábitos de consumo responsáveis, a discussão de diferentes estratégias de resolução e a partilha de perspetivas entre os elementos da turma. Para além dos momentos letivos, procurámos igualmente fortalecer a relação pedagógica durante os períodos de recreio, participando em brincadeiras com os alunos (cf. Anexo 13). Estes momentos revelaram-se importantes para promover uma maior proximidade e confiança entre professor e alunos, sendo acolhidos com grande entusiasmo por parte da turma. Tal como refere Estrela (1994), a relação pedagógica constitui uma dimensão fundamental do processo educativo, uma vez que as interações estabelecidas em sala de aula influenciam a dinâmica do ensino e contribuem para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

No âmbito do domínio *“Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos”*, entendemos a avaliação como um instrumento essencial de regulação das aprendizagens, permitindo acompanhar e aferir o desenvolvimento das competências

dos alunos ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas I e II.

Para esse efeito, foram utilizadas fichas de trabalho, quer elaboradas pela professora estagiária, quer retiradas dos manuais escolares adotados. Após a sua resolução, as fichas eram corrigidas coletivamente no quadro de giz, com a participação ativa dos alunos e das alunas. Devido às restrições impostas pelo contexto pandémico, os alunos não podiam deslocar-se ao quadro, pelo que a correção era conduzida pela professora estagiária, incentivando, simultaneamente, o contributo oral de toda a turma.

Paralelamente, a avaliação dos alunos foi realizada através da observação direta das suas atitudes e desempenhos durante as atividades. Procurou-se, ainda, promover o reforço positivo ao longo das tarefas, como estratégia de motivação e incentivo, valorizando os seus progressos e a sua participação.

Acresce que nos foi também solicitado proceder à análise individual do desempenho de três alunos da turma, recorrendo a uma grelha de avaliação previamente definida pelo docente da Unidade Curricular (UC). A seleção incidu sobre alunos com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, incluindo um aluno com dificuldades, um aluno com desempenho mediano e um aluno com maiores facilidades de aprendizagem, o que permitiu obter uma perspetiva mais abrangente do processo avaliativo (cf. Anexo 14).

A avaliação formativa constituiu, assim, um processo pedagógico de grande relevância, na medida em que contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Fernandes (2005) refere que “a avaliação formativa é uma avaliação que se desenvolve ao longo do processo de ensino e aprendizagem e que tem como principal finalidade ajudar os alunos a aprender” (p. 67). Este tipo de avaliação assenta na partilha de informação e na comunicação constante entre professor e alunos, sendo essa interação essencial para apoiar os alunos na consolidação das aprendizagens e no desenvolvimento da sua capacidade de aprender de forma significativa.

No que respeita à vertente da participação e da relação com a comunidade educativa, a intervenção realizada durante as Práticas de Ensino Supervisionadas revelou-se limitada, em grande medida, pelas restrições impostas pelo contexto pandémico. As condições sanitárias vigentes condicionaram o envolvimento nas atividades da escola, nomeadamente na participação em reuniões e na colaboração em projetos desenvolvidos com a comunidade escolar e com alunos de outras turmas. Ainda assim, foi possível colaborar na preparação de uma atividade destinada aos alunos finalistas do 4.º ano de escolaridade, em articulação com as restantes professoras desse nível de ensino, na qual participámos na preparação dos moldes dos

bonecos destinados aos diplomas de final de ano, através do seu recorte (cf. Anexo 15), contribuindo para a organização da cerimónia de final de ciclo.

No que diz respeito à vertente do “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, consideramos que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, embora fundamentais, não são suficientes para o exercício da função docente ao longo de toda a carreira. A profissão docente exige uma aprendizagem contínua e uma constante atualização de conhecimentos e competências, de forma a responder adequadamente aos desafios e exigências da prática educativa.

Os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado constituem uma base essencial para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores. Contudo, estamos conscientes da necessidade de continuar a aprofundar e renovar os nossos saberes, através de processos permanentes de formação e reflexão profissional. Neste sentido, Nóvoa (1992) defende que a formação de professores não se esgota na formação inicial, devendo ser entendida como um processo contínuo, articulado com a prática pedagógica e com a reflexão sobre a experiência profissional. Apesar do anteriormente referido, não me foi possível frequentar ações de formação ao longo do presente ano letivo.

PES no 2.º CEB

Relativamente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, proceder-se-á, de seguida, à apreciação crítica das competências desenvolvidas durante a prática pedagógica, tendo por base o documento orientador Padrões de Desempenho Docente anteriormente referido.

No que respeita a esta primeira dimensão, *“Vertente Profissional, Social e Ética”* verificou-se, ao longo das PES, um desenvolvimento significativo da capacidade de análise e de avaliação das práticas em contexto. Neste contexto, a elaboração semanal de relatórios crítico-reflexivos sobre as aulas lecionadas nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal constituiu um importante instrumento de desenvolvimento profissional (cf. Anexos 16 e 17). Através destes relatórios, foi possível descrever as estratégias utilizadas, analisar criticamente as decisões tomadas durante a leção e identificar os fatores que influenciaram, positiva ou negativamente, o processo de ensino-aprendizagem nas aulas lecionadas. Este processo contínuo de reflexão e autoavaliação permitiu reconhecer os aspetos mais bem-sucedidos da nossa intervenção, identificar áreas suscetíveis de melhoria e delinear estratégias de aperfeiçoamento.

No âmbito da dimensão do *“Desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem”*, assumimos a preocupação de sustentar a nossa prática em contexto através de uma preparação criteriosa. Para esse efeito, analisámos diversos documentos orientadores da ação educativa, entre os quais se destacam as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, e os Planos Curriculares de Turma. A consulta destes referenciais permitiu-nos orientar as nossas lecionações de acordo com as orientações curriculares estabelecidas, assegurando uma intervenção consciente e articulada com os conteúdos e metas de aprendizagem definidos para o 6.º ano nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (cf. Anexo 18). Com o objetivo de tornar as aulas mais motivadoras e promover uma participação mais ativa dos alunos, recorremos à implementação de diversas estratégias de caráter didático, sobretudo na disciplina de História e Geografia de Portugal. Entre estas, destacaram-se a elaboração de apresentações em PowerPoint (cf. Anexo 19), a visualização de vídeos da Escola Virtual relacionados com os conteúdos a abordar e a realização de quizzes interativos (cf. Anexo 20), utilizados principalmente como instrumentos de consolidação e sistematização das aprendizagens. Estas atividades permitiram diversificar as metodologias de ensino, estimular o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos, ao mesmo tempo que proporcionaram momentos de revisão dos conhecimentos adquiridos. Para além destes recursos, foram frequentemente promovidos momentos de discussão coletiva, nos quais os alunos eram incentivados a participar ativamente, a partilhar ideias, a justificar as suas opiniões e a construir conhecimento de forma colaborativa. Esta estratégia revelou-se particularmente pertinente no ensino da História, uma vez que, segundo Barca (2004), o processo de aprendizagem histórica deve proporcionar aos alunos oportunidades para interpretar fontes, confrontar diferentes perspetivas e desenvolver a capacidade de argumentação e reflexão crítica. Deste modo, os momentos de discussão coletiva permitiram aos aprofundar a compreensão dos conteúdos históricos abordados.

Na disciplina de Português, embora estas estratégias não tenham sido utilizadas com a mesma frequência, recorremos pontualmente à utilização de apresentações em PowerPoint e à projeção de textos, com o objetivo de apoiar a leitura, a análise e a compreensão dos conteúdos trabalhados em aula. Para além destes recursos, foi também realizada uma dramatização da obra *Os Piratas*, de Manuel António Pina, que permitiu aos alunos explorar o texto literário de uma forma mais dinâmica e participativa, promovendo a interpretação, a expressão oral e a apropriação dos elementos fundamentais da obra através da representação das personagens e das situações

narrativas (cf. Anexo 21)

De igual modo, recorremos frequentemente, sobretudo nas aulas de História e Geografia de Portugal, a uma roleta online com os nomes dos alunos, através da qual eram selecionados aleatoriamente para responder às questões colocadas durante as aulas. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz na promoção da atenção, da participação e do envolvimento de todos os alunos nas atividades letivas.

A utilização destas ferramentas tecnológicas revelou-se igualmente importante para aumentar a motivação dos alunos e favorecer o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moran (2013), as tecnologias digitais, quando integradas de forma pedagógica e intencional, podem tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e motivadoras, contribuindo para uma participação mais ativa dos alunos na construção das suas aprendizagens.

Paralelamente, ao longo do semestre, promovemos também o trabalho a pares durante a realização de alguns exercícios, favorecendo a entreaajuda, a cooperação e a partilha de conhecimentos entre os alunos (cf. Anexo 22).

Importa ainda referir que, nas aulas de História e Geografia de Portugal, no final de cada leção, realizávamos uma síntese dos conteúdos trabalhados, com o intuito de reforçar as aprendizagens e consolidar os conhecimentos adquiridos. Na aula seguinte, iniciávamos sempre com um breve resumo dos conteúdos abordados anteriormente, permitindo aos alunos recuperar e articular os conhecimentos já trabalhados com as novas aprendizagens.

No que concerne ao domínio “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, ao longo das práticas, procurámos acompanhar de forma contínua a evolução das aprendizagens dos alunos, recorrendo predominantemente à avaliação formativa. Esta concretizou-se através da observação direta em contexto de sala de aula, permitindo analisar diversos aspetos, tais como a progressão dos conhecimentos adquiridos, a capacidade de atenção e compreensão dos conteúdos, a participação nas atividades propostas e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Deste modo, entendemos a avaliação como um processo regulador das aprendizagens, assente na recolha e análise de informações que possibilitam identificar dificuldades, monitorizar o progresso dos alunos e adequar as estratégias pedagógicas às suas necessidades.

No âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, participámos também em momentos de avaliação sumativa, colaborando na correção de testes de avaliação. Os critérios de avaliação utilizados foram elaborados pelo professor

cooperante, tendo por base os princípios orientadores do Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), que visa promover práticas avaliativas mais coerentes e contínuas para melhoria das aprendizagens.

Para além disso, contribuímos para a elaboração de bancos de questões (cf. Anexo 23) na disciplina de História e Geografia de Portugal, construídos com o intuito de apoiar a preparação dos alunos, diversificar os instrumentos de avaliação e consolidar os conhecimentos relativos aos conteúdos trabalhados. A participação nestas tarefas constituiu uma mais-valia para o nosso desenvolvimento profissional, uma vez que nos permitiu contactar diretamente com as grelhas de correção e compreender a importância da definição de critérios claros e objetivos na apreciação das respostas dos alunos. O contacto com o referido permitiu-nos reconhecer a relevância de uma avaliação diversificada, que não se limita à atribuição de uma classificação final, mas que assume igualmente uma função de acompanhamento, e promoção das aprendizagens dos alunos.

Relativamente à dimensão “*Participação na escola e relação com a comunidade educativa*”, importa destacar a comunicação eficaz e a colaboração estabelecida com os professores cooperantes. Ao longo do estágio, desenvolveu-se um trabalho conjunto marcado pela partilha de ideias, pelo apoio mútuo e pela constante disponibilidade para orientar e esclarecer dúvidas, o que tornou esta experiência particularmente enriquecedora no contexto da prática de ensino.

Tal como refere Roldão (2007),

o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e vários processos cognitivos em colaboração (p. 27).

É ainda de salientar que, no âmbito deste domínio, tivemos a oportunidade de assistir a reuniões do Conselho de Turma de Avaliação da disciplina de História e Geografia de Portugal, realizadas através da plataforma Microsoft Teams. O professor cooperante fez questão de que estivéssemos presentes nessas reuniões, proporcionando-nos um contacto direto com os procedimentos inerentes à avaliação dos alunos e à tomada de decisões pedagógicas em contexto escolar. Numa dessas reuniões, foi-nos também concedida a oportunidade de participar ativamente,

experiência que se revelou extremamente enriquecedora para a compreensão do funcionamento dos órgãos pedagógicos da escola e do papel do docente no processo de avaliação.

Importa ainda referir que, no âmbito da disciplina de Português, participámos na atividade “Leituras no Eco-Jardim”, integrada na Semana da Leitura, promovida pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e pela Rede de Bibliotecas Escolares. Esta iniciativa consistiu na realização de momentos de leitura ao ar livre, proporcionando aos alunos uma experiência de contacto com a leitura num ambiente diferente do contexto habitual de sala de aula. De acordo com Azevedo (2007), as práticas de promoção da leitura em contexto escolar desempenham um papel essencial na formação de leitores, ao favorecerem uma relação mais próxima e significativa dos alunos com os textos. Neste sentido, a atividade “Leituras no Eco-Jardim” (cf. Anexo 24) revelou-se particularmente significativa, uma vez que promoveu o gosto pela leitura e estimulou a participação dos alunos e contribuiu.

No âmbito do domínio “*Dinamização de projetos*” construímos, em articulação com os professores das áreas disciplinares de Português e de História e Geografia de Portugal, o projeto “Património Local: Conhecer, Preservar e Divulgar”, integrado no Plano Anual de Atividades (PAA).

Este projeto teve como finalidade promover o conhecimento, a valorização e a preservação do património local do concelho de Viseu, sensibilizando os alunos para a importância da proteção dos bens culturais e históricos da sua região. Neste contexto, foi realizada uma visita de estudo à Casa da Ribeira (cf. Anexo 25), proporcionando aos alunos a oportunidade de contactar diretamente com um espaço representativo da identidade cultural e das tradições locais. Esta experiência permitiu estabelecer uma articulação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula, particularmente na disciplina de História e Geografia de Portugal, e a observação direta de elementos associados ao património local. Tal como refere Pinto (2011), o património histórico e cultural constitui um recurso educativo que permite aos alunos atribuir significado aos conhecimentos adquiridos, através da exploração de vestígios concretos do passado e da sua relação com o contexto onde vivem. Deste modo, a atividade contribuiu para a consolidação das aprendizagens, para o desenvolvimento de uma maior consciência relativamente à importância da preservação do património e para a valorização da história e da cultura da comunidade envolvente, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Com vista à avaliação da visita de estudo, as professoras estagiárias elaboraram

um inquérito de (cf. Anexo 26) implementado junto dos alunos da disciplina de História e Geografia de Portugal. Apesar da intenção de o aplicar igualmente na disciplina de Português, tal não foi possível devido à indisponibilidade de tempo. No final da visita, os alunos, os professores cooperantes e as professoras estagiárias dirigiram-se ao Parque Urbano de Santiago, onde realizaram um lanche-convívio. Este momento proporcionou uma oportunidade privilegiada de interação e convivência entre os alunos das diferentes turmas, bem como entre os alunos e as professoras estagiárias, fortalecendo os laços estabelecidos ao longo da prática de ensino. Embora esta atividade tenha decorrido já no final do ano letivo, revelou-se particularmente significativa no âmbito da “*Dimensão da relação pedagógica com os alunos*”, ao promover um ambiente de proximidade e partilha, essencial para o desenvolvimento de uma relação educativa positiva.

Relativamente à dimensão “*Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*”, procurámos, apesar das exigências inerentes ao horário do mestrado e do estágio, manter uma postura ativa na procura de oportunidades de formação e atualização profissional. Assim, ao longo do percurso formativo, procurámos participar em iniciativas que complementassem a nossa preparação pedagógica, permitindo-nos aprofundar conhecimentos.

Entre estas iniciativas, destaca-se a participação no seminário “Educação em Debate”, bem como no 6.º Webinar “Dar Voz à Língua”, intitulado “Experiências com a Gramática no Ensino e na Aprendizagem do Português como Língua Materna” (cf. Anexo 27), e no 7.º Webinar “Dar Voz à Língua”, intitulado “A Gamificação Estrutural de um Curso Online de Cultura: Conta-me como foi” (cf. Anexo 28). Participámos ainda no I Colóquio Internacional de Crítica e Teoria Literária E II Colóquio Nacional de Literatura, Memória e Subjetividade: Deslocamentos e Identidades (cf. Anexo 29).

iv) Síntese global da reflexão

A primeira parte do Relatório Final de Estágio, dedicada às práticas em contexto, permitiu refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico.

As experiências vivenciadas durante as Práticas de Ensino Supervisionadas constituíram um contributo fundamental para a formação enquanto futura docente, na medida em que possibilitaram o contacto direto com diferentes contextos educativos e a aplicação dos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação académica.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática foi marcada pela necessidade de

adaptação às circunstâncias decorrentes da pandemia de COVID-19, o que exigiu flexibilidade pedagógica, reorganização das estratégias de ensino e a promoção de abordagens interdisciplinares, evidenciando a importância da articulação entre as diferentes áreas curriculares. Já no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o contacto com as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal permitiu aprofundar a compreensão da organização do ensino em regime de pluridocência.

Ao longo deste percurso, foram desenvolvidas competências relacionadas com a planificação, a gestão da sala de aula, a avaliação das aprendizagens e a adequação das estratégias às necessidades dos alunos. A utilização de estratégias diversificadas, bem como a reflexão sistemática sobre as intervenções realizadas, contribuiu para a melhoria contínua da prática de ensino e para a consolidação de uma postura profissional mais consciente enquanto futura docente.

A colaboração com os professores cooperantes, orientadores e colegas de estágio revelou-se igualmente essencial, proporcionando momentos de partilha, apoio e reflexão conjunta que enriqueceram muito o processo formativo. Além disso, este percurso permitiu reconhecer que ser professora implica muito mais do que transmitir conhecimentos: requer preparação rigorosa, vontade de continuar a aprender, atenção às particularidades de cada aluno, criatividade na conceção de estratégias de ensino motivadoras e capacidade de despertar o interesse dos alunos, promovendo a sua participação ativa na construção das suas aprendizagens.

Em síntese, as Práticas de Ensino Supervisionadas contribuíram de forma significativa para a construção da identidade docente, reforçando a importância da formação contínua, da capacidade de adaptação e do compromisso com a promoção do sucesso e do desenvolvimento integral dos alunos.

Concluída a primeira parte do Relatório Final de Estágio, apresenta-se, seguidamente, o trabalho de investigação realizado.

Parte II – Trabalho de investigação

A relação entre os erros ortográficos e a consciência morfológica e fonológica em crianças do 2.º CEB

Introdução

Finda a reflexão crítica sobre as práticas em contexto, apresenta-se a segunda parte do Relatório Final de Estágio, dedicada ao trabalho de investigação desenvolvido.

Este estudo surge do interesse em compreender se os erros ortográficos estão relacionados com o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente no 6.º ano de escolaridade.

A escolha desta temática resulta de uma motivação simultaneamente pessoal e profissional, emergente da experiência vivenciada durante a prática de ensino supervisionada. Ao longo do período de estágio, foi possível observar que muitos alunos revelavam dificuldades recorrentes no domínio da ortografia, manifestadas em diferentes tipos de erros na produção escrita. Estas observações suscitaram a necessidade de compreender de forma mais aprofundada os fatores linguísticos que poderão estar associados a estas dificuldades, nomeadamente o papel que a consciência fonológica e a consciência morfológica desempenham no processo de aprendizagem da escrita. Compreender a natureza dos erros ortográficos produzidos pelos alunos pode constituir um contributo relevante para a identificação de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento das competências linguísticas e ortográficas, em consonância com as aprendizagens previstas para este nível de ensino.

O estudo pretende averiguar e dar resposta às seguintes questões de investigação:

Questão 1: Como é que a consciência fonológica está relacionada com os diferentes tipos de erros ortográficos?

Questão 2: Como é que a consciência morfológica está relacionada com os tipos de erros ortográficos?

Neste sentido, o objetivo deste estudo consiste em analisar o modo como a consciência morfológica (competência necessária para refletir acerca da estrutura morfológica das palavras) e a consciência fonológica (competência para refletir acerca dos sons da fala) estão relacionadas com a natureza dos erros ortográficos. De acordo com a natureza deste estudo, a metodologia de investigação adotada corresponde a um estudo de caso.

A presente investigação encontra-se estruturada em duas partes. Numa primeira parte, apresenta-se a revisão da literatura, em que sustentamos evidências a partir da

perspetiva de diferentes autores acerca da temática em estudo. Posteriormente, é exposta a metodologia utilizada na realização da investigação.

1. Revisão da literatura

1.1. Consciência fonológica e morfológica

Linguagem e comunicação não são sinónimos, contudo, a função da linguagem é a comunicação. Para Sim-Sim (1998), a comunicação é “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”. A linguagem constitui-se num processo complexo que envolve a participação e interação de todos os seus componentes, sendo estes, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática (Vitto & Feres, 2005). A linguagem desenvolve-se através de dois processos, o da compreensão e o da expressão. De acordo com Ribeiro (2005), ler envolve não só a descodificação como, também, aceder ao conteúdo da mensagem escrita. Segundo Teles (2010), falar, ouvir, ler e escrever são atividades linguísticas, cujo sucesso depende do desenvolvimento da linguagem, um dos primeiros e mais complexos desafios da vida humana, sendo esse desenvolvimento uma variável que influencia a vida da criança e o seu desempenho escolar.

Segundo Freitas et al. (2007), para se aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário compreender que a língua falada é formada por unidades linguísticas mínimas, que são os sons da fala, percebendo que por sua vez estes sons podem ser representados pelos caracteres do alfabeto. Isto se chama a consciência fonológica. Alves, Costa e Freitas (2007) referem que a consciência fonológica diz respeito à capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. Os mesmos autores consideram que quando a criança isola uma unidade num contínuo de fala e identifica as unidades fonológicas no seu interior é compreendida como expressão da sua consciência fonológica. Neste sentido, Alves, Costa e Freitas (2007) afirmam que a consciência fonológica se divide em três tipos, sendo eles: a consciência silábica, consciência intrassilábica e a consciência fonémica ou segmental. As características da consciência silábica centram-se na capacidade de a criança isolar as sílabas de uma determinada palavra; as da consciência intrassilábica as unidades dentro da sílaba e as da consciência fonética ou segmental, a capacidade de a criança analisar uma palavra em unidades de som mais pequenas. Sim-Sim (1998) define consciência fonológica como sendo a capacidade de reconhecer e analisar as unidades de som de uma

determinada língua.

Para além da importância da consciência fonológica, a consciência morfológica também tem o seu grau de importância no desenvolvimento das competências ortográficas. Esta consciência refere-se à capacidade que a criança tem de analisar e manipular a estrutura morféica das palavras. De acordo com Mota (2009), as palavras podem ser morfológicamente simples ou complexas. São simples quando têm um morfema, é o exemplo da palavra “flor”, e complexas quando apresentam mais de um morfema, é o caso da palavra “florzinha” que possui dois morfemas, “flor” que é a raiz da palavra, e “zinha” que é o sufixo. Para este autor a consciência morfológica é a capacidade de refletir sobre essas unidades de significado. Assim sendo e de acordo com Carlisle (2000) a consciência morfológica refere-se à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua. Deste modo, a consciência morfológica é parte da consciência metalinguística, uma vez que é a capacidade de refletir sobre a língua e manipulá-la. Conforme Rosa (2003),

a consciência morfológica é uma capacidade metalinguística que pode ser conceptualizada a dois níveis: a nível implícito e a nível explícito. A primeira fonte de consciência morfológica implícita é a linguagem oral. À medida que aumentam as experiências das crianças com a linguagem oral e com a leitura e escrita, aumenta também a probabilidade de se tornarem mais proficientes no raciocínio explícito, sobre como os significados específicos são transmitidos por diferentes morfemas e como os estímulos linguísticos com morfemas comuns se relacionam uns com os outros (p. 1).

Duarte (2008) afirma que a consciência morfológica desempenha um papel decisivo no sucesso da leitura e da escrita, como veremos na secção seguinte.

1.2 Consciência morfológica e fonológica e a sua relação com a escrita e leitura

De acordo com Mota (2009), a escrita depende da consolidação de dois princípios: o princípio fonográfico ou princípio alfabético e o semiográfico: “O primeiro envolve estabelecer como as unidades gráficas – os grafemas ou letras – correspondem aos sons que compõem a fala. O segundo princípio envolve estabelecer como os grafemas representam significados das palavras.” (Marec-Breton & Gombert, 2004,

citado por Mota, 2008, p.52). O processo morfológico está associado ao princípio semiográfico, ao passo que o processo fonológico está mais relacionado com o princípio fonográfico.

Mann (2000), citado por Mota (2008), defende que a linguagem escrita abrange vários níveis do processamento linguístico. O processamento semântico das palavras e o processamento fonológico são o exemplo desses níveis. Refletir sobre estes aspetos da linguagem de forma clara pode contribuir para a criança escolher a grafia correta das palavras. Mota (2008) considera que o sucesso na escrita está relacionado com as competências metalinguísticas: as consciências fonológica e morfossintática. Rego e Buarque (1997), citados por Mota (2008), investigaram a hipótese de que a competência metalinguística necessária para se aprender a escrever dependeria da dificuldade da ortografia da palavra. Os autores supramencionados, citados por Mota (2008), apontam que a consciência morfossintática contribui especificamente para a aquisição de normas ortográficas que envolvem análises morfossintáticas, em oposição à consciência fonológica que contribui fundamentalmente para a aquisição de normas de contexto grafofónico. Deste modo, os autores estão de acordo com a hipótese que investigaram de que as competências metalinguísticas pretendidas para se aprender a escrever dependem da complexidade ortográfica da palavra. Segundo Mota (2008), num estudo feito por Mota, Annibal e Lima (2008), a contribuição da consciência morfológica para a escrita pode ser mais ampla do que a que foi sugerida pelos autores Rego e Buarque (1997). De acordo com o estudo realizado por Mota (2008), as crianças que melhor escrevem palavras fonologicamente complexas também apresentam níveis mais elevados de consciência morfológica.

Colé et al. (2003), citado por Mota (2009), afirma que as crianças apresentam menos erros lendo as palavras morfolologicamente complexas do que ao ler as palavras simples. Os resultados do estudo de Colé et al. indicam, segundo Mota (2009), um efeito facilitador da estrutura morfológica no reconhecimento das palavras. Sugerem, ainda, evidências para a contribuição específica da consciência morfológica para o processamento da escrita, independentemente do processo fonológico e que parecem mostrar que a consciência morfológica tem um papel crucial no desenvolvimento da alfabetização, contudo, não se pode estabelecer com certeza se a contribuição da consciência morfológica é independente da contribuição da consciência fonológica, uma vez que a influência do processo fonológico, neste estudo, não foi sistematicamente controlada. Mota (2009) afirma que esta questão é particularmente importante quando se trata de ortografias com correspondências regulares entre a letra e som, portanto

neste caso é realizável escrever bastantes palavras apenas aplicando o princípio alfabético. Assim sendo, a consciência morfológica pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, dado que é parte de uma competência metalinguística geral.

Para este autor é possível a formulação da hipótese de que a contribuição da consciência morfológica não seja tão relevante para a alfabetização quanto o é noutras línguas que têm muitas palavras com grafias definidas por regras morfossintáticas. No caso do português, que é uma língua regular, Mann (2000), citado por Mota (2009), afirma que não há razão para se pensar que a consciência morfológica tenha um efeito facilitador da leitura e da escrita, dado que as palavras podem ser escritas apenas pela aplicação das regras de correspondência entre letra e som. Mota (2009), ressalta que os vários estudos realizados se restringiram à escrita e indicam que a consciência morfológica tem um papel significativo no desempenho da criança, contudo esses estudos apresentam alguns problemas metodológicos, ou seja, nem sempre o efeito da consciência fonológica foi controlado e apenas se limitaram à grafia de palavras morfológicamente complexas.

Importa, ainda, referir que a idade de aquisição da consciência morfológica e o momento em que esta começa a contribuir para a escrita são, segundo Mota (2009), fatores relevantes. Contudo, não existe consenso quanto ao momento em que a consciência morfológica começa a contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme referido por Mota (2009), Bradley e Bryant (1985) estudaram a consciência fonológica em crianças antes do início da alfabetização e, posteriormente, recorreram a técnicas correlacionais avançadas para investigar se esta competência contribuía para a leitura e a escrita durante os primeiros anos de escolaridade. Mota (2009) refere ainda que, embora esses estudos incidissem sobre medidas de consciência fonológica, esse delineamento poderá igualmente ser aplicado ao estudo da consciência morfológica.

Relativamente à consciência fonológica, diversos estudos têm igualmente evidenciado a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Freitas et al. (2007) defendem que aprender a ler e a escrever implica compreender que a língua oral é constituída por unidades sonoras suscetíveis de serem identificadas, segmentadas e relacionadas com a respetiva representação gráfica. Assim, o domínio do código alfabético exige que a criança desenvolva a capacidade de refletir conscientemente sobre a estrutura sonora das palavras e de estabelecer correspondências entre os sons da fala e os grafemas.

Segundo as autoras, a oralidade e a escrita constituem sistemas distintos, mas estreitamente relacionados, sendo a linguagem oral o ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita. Neste processo, a criança deve compreender que a escrita representa a oralidade através de convenções gráficas específicas, o que exige um conhecimento explícito das relações entre fonemas e grafemas (Freitas et al., 2007).

Freitas et al. (2007) salientam ainda que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente associado ao desempenho na oralidade. Neste sentido, crianças que revelam dificuldades na identificação e manipulação das unidades sonoras da língua tendem a apresentar maiores dificuldades na aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Por esse motivo, as autoras defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser promovido através de um ensino explícito, sistemático e progressivo, favorecendo a consolidação das competências de leitura, escrita e competência ortográfica.

Por sua vez, a consciência morfológica complementa este processo, ao permitir que o aluno reflita sobre a estrutura interna das palavras e compreenda a forma como os seus constituintes contribuem para o significado e para a escrita. Em conjunto, a consciência fonológica e a consciência morfológica favorecem uma aprendizagem mais consistente da leitura e da escrita, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento da língua e para o desenvolvimento de competências de escrita progressivamente mais sólidas.

Não obstante a relevância destas competências metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita, o domínio da escrita exige igualmente o conhecimento das normas que regulam a representação gráfica da língua. Neste contexto, procede-se, de seguida, à abordagem da competência ortográfica, uma dimensão essencial para a produção escrita ortograficamente correta.

1.3 Competência ortográfica

Ortografia (orto + grafia) significa “grafia correta”. Fala-se em ortografia quando existe uma norma que determina o modo como se deve escrever de acordo com convenções sociais definidas. Em conformidade com Leão (1983), a “ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras”. (p.49).

De acordo com Sousa (1999), durante bastante tempo, considerou-se a ortografia como uma área unicamente associada à leitura. Pretendia-se que a criança

ao ler aprendesse o oposto, ou seja, a escrever. Atualmente, a ortografia traz consigo muitos aspetos a serem alvo de reflexão rigorosa por parte do docente, pois esta não é uma área exclusivamente associada à leitura. Neste sentido, na Língua portuguesa, a ortografia estabelece uma relação entre som e letra sendo por isso um sistema de escrita alfabético. Contudo, para a criança escrever corretamente terá de ter em atenção aspetos ortográficos da língua, uma vez que há casos em que um grafema não corresponde a um som, isto é, não existe uma correspondência direta entre som e letra e vice-versa.

Morais (1998), citado por Meireles e Correa (2005), afirma que a língua portuguesa não pode ser considerada absolutamente regular do ponto de vista ortográfico fazendo uma distinção entre as ortografias regulares e irregulares, em que a primeira é passível de compreensão das regras subjacentes permitindo uma escrita baseada em normas ortográficas e a segunda depende da memorização para a escrita correta. O mesmo autor, citado por Meireles e Correa (2005), destaca três tipos de relações regulares: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Na relação direta, a cada letra faz corresponder apenas um som e vice-versa, apesar da sua posição na palavra. Como exemplo temos as palavras *pato*, *capa*, onde a letra *p* é representada pelo mesmo fonema, independentemente da sua posição na palavra. As relações contextuais referem-se àquelas em que se pode prever a escrita correta da palavra, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra consecutiva. Por exemplo, caso em concreto das palavras *pomba* e *amplo* a nasalização da sílaba que vem antes das letras deve ser obtida pelo uso da letra <m> e não através da letra <n>. No que diz respeito às relações regulares morfológico-gramaticais, é necessário recorrer à gramática e em particular à morfologia para se obter a grafia correta de uma palavra, tal como escolher entre o sufixo *-eza* ou *-esa* em que a categoria gramatical depende da palavra em questão, isto é: quando um adjetivo derivado de substantivo a palavra será escrita com o grafema <s> (*chinesa*, *portuguesa*), mas se for um substantivo derivado de adjetivo, a palavra deverá ser escrita com a letra <z> (*realeza*, *beleza*).

Nunes (1992), citado por Meireles e Correa (2005), com os seus estudos conclui que as regras ortográficas não são adquiridas em simultâneo, dado que, mesmo aquelas que se apresentam gramaticalmente similares, não são aprendidas pelas crianças ao mesmo tempo, logo cada contexto ortográfico seria adquirido sem estar subordinado a uma aprendizagem concomitante para regras de natureza similar. Moraes (2002) ressalta que “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples armazenamento de formas corretas na memória.” (p.37). Assim sendo e de acordo com

Ardaya (2008), são cinco os aspetos a ter em conta para se escrever uma língua com correção: o uso dos grafemas, o uso de sinais auxiliares, a adequada silabação dos vocábulos, a adequada separação das palavras no texto, por meio de espaços em branco e o uso de sinais de pontuação.

1.4 O domínio da ortografia na aprendizagem

Barbeiro (2008) refere que o domínio da ortografia é tomado como indicador no que diz respeito a aspetos como: “a capacidade de a pessoa operar com um sistema complexo estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia de um indivíduo; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar”. (p.2)

Amor (2001) defende que “o erro não é um dado homogéneo e absoluto. A distinção entre o correto e o incorreto faz-se por referência a múltiplos fatores, no plano sincrónico, e varia, ainda, no plano diacrónico” (p.155).

Como refere Baptista et al. (2011), aprender a escrever implica, conhecer letras e estas são “objetos” com características especiais:

- I. “Transcrevem” sons da fala;
- II. Constituem marcadores morfológicos;
- III. Englobam três tipos de fonemas;
- IV. O nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa;
- V. A correspondência fonema/grafema pode ser consistente ou não consistente, ou seja, a cada letra pode corresponder ou não a mesma letra;
- VI. Os grafemas podem ser simples ou complexos;
- VII. Os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas;
- VIII. A pronúncia das letras nas palavras nem sempre segue um padrão regular;

Para as crianças escreverem corretamente, devem alcançar as seguintes aquisições: discriminar os sons que integram as palavras; saber como os sons dessas palavras podem ser transcritos; selecionar, de entre as várias formas de representação viáveis para esses sons (por exemplo: <s>, <ss> ou <ç> para o som [s] a que está de acordo com a norma ortográfica).

De acordo com Baptista et al. (2011), “as exigências colocadas pela

representação escrita em português são maiores do que as da leitura.” (p. 53) Para os autores, a representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas é menos evidente do que a sua conversão em fonemas. Assim sendo, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de alternativas é, na generalidade, maior. A título de exemplo, temos o caso da representação do som /s/, que pode ser representado pelos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> e <x>. As diferentes representações citadas nem sempre estão associadas a regras contextuais simples, contudo subsistem diversas possibilidades de representação para o mesmo contexto. Os problemas ortográficos que permanecem até tarde na escolaridade provêm da complexidade das relações som-grafema, tal como, o uso do <e> ou <i>; de <o> ou <u>; de <ç>, <ss> ou <s>; de <g> ou <j>; de <z> ou <s>; de <ch> ou <x>. A complexidade das relações som-grafema tem implicações na aprendizagem da ortografia, dado que requer saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica. Esse domínio pode ser adquirido por duas vias: a via fonológica, que recorre à identificação dos fonemas à aplicação de regras que estabelecem a representação do som em causa, em distintos contextos, a propósito de se efetuar a conversão dos fonemas em grafemas corretamente como, por exemplo, a aprendizagem da regra ortográfica de que antes de <p> ou o grafema que se sucede à vogal, para a nasalizar, é <m>. Esta via tem um papel significativo quando o aluno tenta escrever uma palavra desconhecida. Para o fazer, recorre à representação dos sons através da sua conversão em grafemas. A via lexical recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental, isto é, contactando com a forma escrita e com outros tipos de conhecimento que temos de uma determinada palavra. Retemos informação acerca do modo como ela se escreve e ao escrevê-la, podemos ativar essa informação ortográfica guardada na memória, sem recorrer à análise dos fonemas que a constituem e à conversão de cada um deles em grafemas, com ativação das regras correspondentes. Nos casos em que não existe uma regra implícita a cada representação, a via descrita está impreterivelmente implicada, isto significa que o aluno deverá reter a forma como se escreve a palavra.

Na maior parte dos casos, as duas vias são parte integrante uma da outra para se atingir a competência ortográfica. Deste modo, pelo contacto com o modo escrito das palavras, através da leitura, o aluno tenderá a memorizar a sua ortografia sem ser necessário recorrer à conversão som-grafema. Neste sentido, reconhecendo a importância do domínio da ortografia na aprendizagem, importa agora abordar o papel do docente na identificação e intervenção perante o erro ortográfico.

1.5 A ação do docente perante o erro ortográfico

A ação do docente perante o erro ortográfico assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita. O erro não deve ser encarado apenas como uma falha a corrigir, mas também como um indicador das dificuldades e dos conhecimentos que o aluno mobiliza durante a aprendizagem. A sua identificação e análise permitem ao professor compreender as necessidades dos alunos e planificar estratégias pedagógicas ajustadas que favoreçam o desenvolvimento da competência ortográfica.

A aprendizagem da ortografia constitui um processo gradual e complexo, que exige mais do que o domínio das correspondências entre sons e letras. Baptista et al. (2011) defendem que as letras desempenham diferentes funções no sistema de escrita, representando os sons da fala, assinalando informações morfológicas e estabelecendo relações entre fonemas e grafemas que nem sempre são regulares. Esta complexidade justifica a necessidade de um ensino sistemático da ortografia, que permita aos alunos compreenderem as regularidades e as exceções da língua portuguesa.

Segundo Baptista et al. (2011), a descoberta do princípio alfabético, embora constitua uma etapa essencial na aprendizagem da escrita, não é suficiente para garantir uma escrita ortograficamente correta. Os alunos necessitam de desenvolver a capacidade de discriminar os sons que compõem as palavras, conhecer as diferentes possibilidades de representação gráfica desses sons e selecionar a grafia que respeita a norma ortográfica. Nesta perspetiva, a análise dos erros ortográficos assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite identificar as dificuldades dos alunos e orientar a intervenção pedagógica. Como referem Baptista et al. (2011), a compreensão das relações entre fonemas e grafemas e o conhecimento das convenções ortográficas são indispensáveis para o desenvolvimento da competência ortográfica e para a consolidação da escrita correta. Ao escrever incorretamente determinadas palavras, o aluno revela as suas representações sobre a escrita.

Para que o aluno escreva corretamente, o docente deverá criar condições de reflexão sobre a ortografia para desenvolver esta competência, não exigindo que o aluno escreva corretamente sem perceber as dificuldades sentidas pelo mesmo e os fatores que o levam a grafar incorretamente. Segundo Baptista et al. (2011), a aprendizagem da ortografia é condicionada por dois fatores fundamentais. O primeiro corresponde à complexidade das relações entre sons e grafemas, visto que a correspondência entre a

oralidade e a escrita não é sempre direta. Um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas e, inversamente, um mesmo grafema pode representar diferentes sons, consoante o contexto em que ocorre. Esta complexidade exige que os alunos desenvolvam conhecimentos que vão além da simples associação entre sons e letras. O segundo fator diz respeito à existência de uma forma ortográfica única. Apesar de as palavras poderem ser pronunciadas de formas distintas, a sua representação escrita mantém-se estável e obedece a uma norma ortográfica. Assim, diferentes realizações da oralidade são representadas pela mesma forma gráfica. É o caso da palavra *telefone*, frequentemente pronunciada de forma reduzida na linguagem oral, mas cuja escrita permanece inalterada. Do mesmo modo, em palavras como *igreja*, a pronúncia pode incluir sons que não correspondem diretamente às letras escritas, sem que isso altere a sua forma ortográfica. Estes dois fatores têm implicações diretas na aprendizagem da ortografia e ajudam a explicar muitos dos erros produzidos pelos alunos. A análise dos erros ortográficos deve, por isso, considerar não apenas o desvio em relação à norma, mas também os processos linguísticos subjacentes à sua ocorrência. Esta perspetiva permite compreender se os erros resultam de dificuldades na relação entre fonemas e grafemas, da influência da oralidade ou do desconhecimento das convenções ortográficas, constituindo um importante instrumento para a definição de estratégias de ensino mais adequadas (Baptista et al., 2011).

Neste sentido, Silva (2024) reforça que a frequência de contacto com as palavras e o grau de irregularidade ortográfica influenciam o número e a natureza dos erros ortográficos durante a aprendizagem da escrita. A autora refere ainda que os erros ortográficos devem ser entendidos como parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que permitem compreender as representações que as crianças constroem sobre o código escrito. Salienta também que a natureza desses erros evolui ao longo do desenvolvimento, sendo que os erros associados a irregularidades ortográficas e a regras morfosintáticas tendem a persistir durante mais tempo do que aqueles relacionados com correspondências regulares entre fonemas e grafemas.

Baptista et al. (2011) destacam que a consciência de que se pode tratar de uma palavra irregular ou a existência de mais do que umas possibilidades para a representação de um certo som, de acordo com as regras ortográficas, deixarão em aberto a necessidade de uma confirmação. Nos alunos, essa consciência nem sempre subsiste, pelo que se sucede muitas vezes, num único texto de um aluno, a mesma palavra aparecer grafada de diversos modos. Desta forma, o professor deverá, subsequentemente, certificar o acesso correto à ortografia, com a intenção de promover

o conhecimento do modo como a palavra se escreve, nomeadamente nos casos de palavras irregulares, como exemplo, *exame*, em que o som [z] é grafado com a letra <x>. Contudo, para que as crianças desenvolvam uma representação estável gráfica da palavra, não é suficiente a aquisição da forma ortográfica correta. Esta tem de ser lida, grafada e ativada um número significativo de vezes. Assim, a frequência do contacto com a palavra e a ativação refletida permitem representações ortográficas estáveis. Tendo as competências de leitura e de escrita desenvolvidas, a criança atinge eficientemente o contacto com a forma escrita das palavras e vai constituindo o seu léxico ortográfico, sabendo como se escrevem muitas palavras, sem precisar de pensar nos sons que as formam. Logo, dependerá menos do recurso à via fonológica.

Na opinião de Baptista et al. (2011), o professor deve ter a consciência da existência das vias fonológica e lexical, na qual deve ser capaz de: analisar se o problema de escrita está relacionado com o facto de o aluno não identificar todos os sons que integram a palavra; analisar se o aluno tem dificuldades em identificar a/as letra/as que transcrevem os sons, apesar de distinguir todos os sons que integram a mesma; verificar se há uma regra de correspondência som-grafia que possa ser ensinada, de modo a ajudar o aluno aplica-la; verificar se é possível ativar regras ortográficas através da informação fornecida pela derivação morfológica; verificar se o domínio da ortografia da palavra implica a memorização da forma ortográfica utilizando a via lexical.

A ação do docente perante o erro ortográfico evidencia que a forma como este interpreta, corrige e utiliza o erro em contexto de aprendizagem desempenha um papel determinante no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Contudo, para além da intervenção imediata perante os erros, torna-se igualmente fundamental compreender quais as estratégias de ensino que podem ser implementadas de forma sistemática para prevenir dificuldades, promover a reflexão sobre a escrita e consolidar conhecimentos ortográficos. Neste sentido, a secção seguinte centra-se nas estratégias de ensino da ortografia, abordando práticas pedagógicas que favorecem uma aprendizagem mais consciente.

1.6 Estratégias de ensino na questão ortográfica

É importante referir que não existem estratégias infalíveis que impeçam a ocorrência de erros ortográficos, uma vez que estes fazem parte do processo natural de aprendizagem das crianças. Todavia, as estratégias pedagógicas contribuem para a

resolução das dificuldades da escrita.

No que diz respeito às estratégias de ensino, o professor deverá considerar as dificuldades específicas que o aluno apresenta, uma vez que este poderá apresentar dificuldades numa das vias, porém não apresentar dificuldades na outra. Contudo, o aluno pode, também, ter dificuldades em ambas as vias. Segundo Baptista et al. (2001), o professor deve ter consciência da relação entre a maneira como a palavra é frequentemente pronunciada pelo aluno e a sua forma ortográfica, dado que a forma como o aluno pronuncia a palavra pode não ser próxima da forma como a palavra é corretamente grafada, com propósito de ajustar as estratégias no processo do ensino da ortografia. Os mesmos autores corroboram que “a aprendizagem da ortografia reforça a tomada de consciência da presença de determinados sons da palavra, o que pode promover o desenvolvimento da consciência fonológica por parte da criança.” (p.58) Destacam, também, que ocorrem determinados aspetos que devem ser tidos em conta no ensino da ortografia: a existência de uma forma da oralidade que está mais próxima da forma ortográfica, que pode não ser a que é habitualmente produzida pelos anos. Quando os alunos têm sistematicamente contacto com formas da oralidade corrente, caberá ao professor facultar ao aluno o acesso às formas cultas, que consequentemente proporciona o acesso à forma tomada como referência para a ortografia. Outro aspeto destacado pelos autores são algumas variantes regionais e sociais que apresentam uma maior distância à representação ortográfica. Este aspeto poderá levar à alteração das estratégias seguidas na aprendizagem, devido a “numa região ser acessível por meio da representação de cada um dos sons realizados, noutra poderá exigir a associação da forma ortográfica ao conhecimento da própria palavra.” (p.59) Em virtude dos aspetos mencionados, é crucial que o professor conheça a criança e o seu modo de falar, consoante as características sociais e regionais que apresenta ao nível linguístico, assim como hábitos individuais que apresenta. Estes aspetos comprovam a complexidade do ato de escrever e a necessidade de um ensino explícito e sistemático da escrita. Deste modo, para ultrapassar de forma eficaz os problemas de foro ortográfico, a ação do professor é a de avaliar e analisar a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra, a fim de conceber estratégias para a superação das dificuldades ortográficas. A comparação da forma escrita correta com a forma escrita pelo aluno não deverá ser realizada, pois é preciso adotar uma perspetiva que tenha em conta as vias de processamento exequíveis. Na ótica de Morais (2002), o aluno não descobre sozinho a norma ortográfica e por isso precisa de exemplos que façam reflexões detalhadas acerca das características dessa norma.

1.7 Erro ortográfico e tipologia de erros

O Português é um sistema de escrita alfabético, dado que, de acordo com Barbeiro (2007), dispõe de um conjunto de sinais gráficos, os grafemas, para representar os fonemas ou segmentos mínimos em que se pode dividir a sequência de sons.

Geralmente, o erro ortográfico aparece associado a um valor depreciativo, porém, considerando que o sistema ortográfico do Português é complexo, os erros ortográficos constituem um fenómeno natural e normal da aprendizagem ortográfica que se está a processar e vai melhorando através de estratégias de aprendizagem.

A literatura apresenta diferentes perspetivas acerca do erro ortográfico e do seu papel na construção do conhecimento ortográfico. Neste contexto, Pinto (1998), citado por Barbeiro (2007), distingue duas posições opostas relativamente ao erro ortográfico.

Uma das perspetivas relaciona-se “com a visão clássica da falha e constitui objeto de ‘censura’ com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes” (p. 103). No outro ponto de vista, o erro ortográfico revela a forma “como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento” (p.103). A escola impõe que os alunos escrevam corretamente, contudo devemos ter em consideração que a aquisição e desenvolvimento da competência ortográfica é um processo progressivo ao longo da escolaridade. Barbeiro (2007) considera que o erro ortográfico visto como um acontecimento a evitar não deve impedir o professor de procurar as causas das incorreções ortográficas dos alunos. O erro nas produções textuais dos alunos permite ao professor compreender as representações que as crianças têm sobre a grafia. Por esta razão, o desempenho ortográfico dos alunos deve ser alvo de preocupação por parte dos mesmos. Desta forma, podemos considerar que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem da ortografia. Azevedo (2000) defende que “os erros são instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita” (p.65).

Assim, o professor deverá refletir e diagnosticar as dificuldades ortográficas dos alunos e, como a aprendizagem da ortografia está a ser processada pelos mesmos e conforme Rio-Torto (2000) é, também, importante que o docente “mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o

erro pode até constituir-se como fator altamente construtivo e estruturante (p. 618). Gomes (1987) refere que a origem do erro ortográfico encontra explicação em

causas psicológicas: memória, atenção, percepção, lateralidade; causas derivadas dos métodos de leitura seguidos; causas relacionadas com o meio social do aluno: vocabulário, hábitos de leitura; causas relacionadas com um grande contacto com situações predominantemente orais: conversação, audiovisuais (...); dificuldades da própria língua. (p. 255).

Sendo várias as causas dos erros ortográficos, o professor deve procurar estratégias didáticas que permitam aos alunos ultrapassar as suas dificuldades, com o propósito de alcançarem eficientemente a competência ortográfica. Assim, é fundamental que o professor recorra a uma análise e categorização dos erros ortográficos, permitindo-lhe compreender com maior facilidade os tipos de erros mais frequentemente produzidos pelos alunos e assim identificar as causas da origem dos mesmos. Neste sentido, Azevedo (2000) afirma que “o professor que conhece os erros mais frequentes dos seus alunos certamente que adaptará as suas explicações a sanar esses erros. Atende ao erro como estratégia docente e fixa-se nos processos mentais tanto ou mais do que nos resultados.” (p. 71).

De entre as variadas propostas de categorização, destacamos Zorzi (1998) que elabora a seguinte tipologia, formada por dez categorias:

- a) Alteração ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas;
- b) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;
- c) Omissões de letras;
- d) Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras;
- e) Alterações resultantes da confusão entre as terminações ‘am’ e ‘ão’;
- f) Generalização de regras;
- g) Alterações de escrita que envolvem a substituição gráfica de fonemas surdos e sonoros;
- h) Aumento ou acréscimo de letras;
- i) Letras parecidas;
- j) Inversão de letras no interior das sílabas de uma palavra.

No que diz respeito à primeira tipologia, as “representações múltiplas” refere-se

aos erros que acontecem por não existir uma forma única de representação gráfica de determinados fonemas e vice-versa, ou seja, para o mesmo som, existem situações onde há a correspondência de diferentes grafemas, ou situações onde se encontra um mesmo grafema a representar diferentes fonemas. Zorzi (1998) exemplifica:

1. Erros que envolvem a grafia do fonema /s/ porque o mesmo pode ser escrito por diferentes grafemas: <s> (salada); <ss> (passear); <c> (cimento); <ç> (pedaço);
2. Erros relativos à grafia do fonema /z/, que pode ser representado pelos grafemas <z> (zero); <s> (casar) e <x> (examinar); (pp. 34-35).

Na segunda tipologia, o autor destaca o “apoio na oralidade”, que diz respeito aos erros ortográficos em que a criança escreve de acordo com a forma como pronuncia as palavras.

A tipologia seguinte destaca a “omissão de letras”, que consiste na grafia incompleta, ou seja, ausência de grafemas numa palavra. A quarta tipologia diz respeito à incerteza da grafia aquando do momento em que se inicia ou se termina uma palavra, assim como a segmentação da grafia que resulta de padrões orais. Na quinta tipologia, o autor refere a confusão entre terminações, cujas causas poderão estar relacionadas com a natureza da pronúncia das palavras, isto é, as palavras são escritas conforme pronunciadas acabando por haver confusões aquando da sua escrita.

A tipologia seguinte é a generalização de regras que identificam o modo de escrever palavras por generalização de procedimentos de escrita em situações inadequadas. Segue-se a sétima tipologia que identifica erros de ortografia que ocorrem da troca entre grupos de letras que têm em comum a representação de fonemas que se distinguem através da sonoridade. Posteriormente, na oitava tipologia, o “acréscimo de letras” identifica as palavras escritas com mais letras do que as que realmente têm. Na nona tipologia, o autor destaca as “letras parecidas”, em que as crianças escrevem palavras com um grafema incorreto por ser semelhante ao grafema que constitui a palavra.

Por fim, a décima tipologia diz respeito à “inversão de letras”, que consiste na troca de grafemas no interior das sílabas de uma palavra ou numa posição diferente da que deveria ocupar na palavra.

Barbeiro (2007), propõe a seguinte tipologia para classificar os erros ortográficos dos alunos, considerando três níveis estruturados sendo eles: nível de representação

gráfica (princípio da presença do sinal gráfico – competência de inscrição), nível de transcrição (princípio da sequencialidade – competência de segmentação, identificação e ordenação e o nível ortográfico (princípio da unicidade – competência ortográfica). Segundo o autor, o último nível terá de dar respostas aos níveis anteriores. Os princípios em cada nível são a forma de categorização dos erros ortográficos que operam na construção do conhecimento ortográfico. Segue-se a tipologia de Barbeiro (2007) que se apresenta dividida em nove categorias:

1. Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa;
2. Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada;
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais; b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. Átona;
4. Incorreções por inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas;
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical;
6. Incorreções de acentuação;
7. Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios; b) ligados à organização das frases no texto;
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras; b) separação de elementos de uma palavra; c) utilização de hífen;
9. Incorreções de translineação.

2. Metodologia

De acordo com Pardal e Lopes (2011), o termo “metodologia” é um vocábulo utilizado com vários sentidos. A metodologia, no uso corrente, “aparece não apenas associada à ciência que estuda os métodos científicos, como também às técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação da epistemologia” (Pardal & Lopes, 2011, p.12).

A metodologia deverá “ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efetuar” (Albarelo et al., 1997, p.50). É a metodologia que nos indica o caminho seguido pela investigação, ou seja, como investigar. É determinada pela problemática e pela pesquisa de estudos previamente feitos, e é partir desta que poderemos ajustar a nossa opção metodológica. Assim, como forma de recolha de dados podemos recorrer a vários métodos. O presente estudo insere-se numa investigação de estudo de caso explanatório único, uma vez que procurou obter informações que permitissem estabelecer relações de causa e efeito, de natureza qualitativa.

De acordo com Amado e Freire (2014), o estudo de caso pode ser definido como um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado, através da observação e experiência (investigação empírica), de uma entidade bem definida, ou seja, de um determinado contexto, indivíduo ou acontecimento específico, ou menos definida, isto é, decisões, programas, processos de implementação e mudanças organizacionais.

A opção pelo estudo de caso implica a consideração das suas especificidades metodológicas. Embora, à semelhança de outras metodologias de investigação, vise responder às questões de investigação previamente definidas, distingue-se pela análise aprofundada e contextualizada de um fenómeno ou objeto de estudo. Neste contexto, o foco não recai sobre o *quê* e o *quanto*, mas sobre o *como* e o *porquê*; verifica-se, assim, que a forma como uma questão é colocada condiciona o objeto de estudo e a estratégia a adotar (Amado & Freire, 2014). Nesse sentido, Yin (2010, p.19) salienta que “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porquê”, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos da vida real”. Conforme Latorre et al. (2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010):

o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos. (p. 52).

Relativamente à natureza da investigação em estudos de caso, de acordo com Latorre et al. (2003), citado por Meirinho se Osório (2010), para além do estudo de caso ser visto com mais destaque nas metodologias qualitativas, isso não significa que não

possam ser consideradas perspectivas mais quantitativas.

Yin (2005), citado por Meirinhos e Osório (2010), evidencia que os estudos de caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas e ficar até limitados a essas evidências. Para o autor, a estratégia de estudo de caso, por ser uma estratégia abrangente, não se deve confundir com pesquisa qualitativa, dado que existe uma significativa área comum entre a investigação qualitativa e quantitativa. Segundo Amado e Freire (2014), o estudo de caso não se foca apenas na investigação, pois existem estudos designados de *educativos* ou *formativos*, que são utilizados no ensino do Direito e da Economia, bem como os estudos de caso avaliativos, que são comuns na formação de professores. O estudo de caso surgiu na investigação de natureza qualitativa, explorada pelos sociólogos pioneiros da Escola de Chicago, esta abordou os grupos socialmente desfavorecidos. Segundo uma abordagem qualitativa do social, o estudo de caso surgiu da conciliação de interesses investigativos e políticos, como é o caso da etnográfica e biográfica, posteriormente a investigação-ação.

No que refere à tipologia dos estudos de caso, Yin (1993) classifica o estudo de caso em seis tipos. Podem ser exploratórios, objetivando definir questões ou hipóteses para a investigação posterior; Descritivos, apresentando uma descrição profunda de um fenómeno/acontecimento dentro de um contexto; Explanatórios, procuram informação que possibilite estabelecer relações causa-efeito através da informação coletada; Únicos, que se baseiam num único estudo de caso e os múltiplos que se baseiam em vários estudos de caso.

No que diz respeito às suas características, o estudo de caso é uma metodologia de investigação *soft*, conforme Amado e Freire (2014), uma vez que é constituída por fases exploratórias de estudos experimentais.

Segundo Stake (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010), existem 3 diferenças entre a investigação qualitativa e a quantitativa: na quantitativa o processo científico surge da relação causa-efeito, e o qualitativo da compreensão das inter-relações da vida real; na investigação quantitativa, o investigador assume a função de interpretador pessoal, enquanto que a investigação qualitativa sugere que o investigador esteja no trabalho de campo a observar e a fazer juízos de valor; por último, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a qualitativa a lógica da construção do conhecimento. Outra das características desta metodologia, de acordo com Cardoso e Rego (2017), é o seu carácter holístico (procura abranger o(s) caso(s) em estudo na sua globalidade), isto é, utiliza diversas fontes de evidências e recolhas de dados. No entanto, quando se diz globalidade, não significa que se estude o caso na

totalidade. Apresenta, também, caráter compreensivo (visa extrair os sentidos das ações e das relações sociais, interpretando complexidade do objeto de estudo) e, por fim, caráter aprofundado (apoia-se numa variedade de fontes de evidência, a fim de apreender de forma completa a realidade).

O estudo de caso tem como objetivo adquirir conhecimento sobre determinado assunto a partir da exploração de características de uma determinada entidade, tentativa de descobrir problemáticas novas, visando entendê-lo e, se possível, aperfeiçoá-lo.

Para isto, a preparação da investigação precisa de ser suficientemente sólida, a fim de não comprometer o resultado do estudo. De acordo com Hamel (1998), citado por Amado (2014), nos estudos de caso, a intenção do investigador vai para além do conhecimento do valor intrínseco do caso, pretendendo conceptualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; todavia a base desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo. Os estudos de caso recorrem a várias técnicas e instrumentos para a recolha de dados. Segundo o autor Yin (2010), citado por Cardoso e Rego (2017), as fontes mais utilizadas incluem a pesquisa documental, a aplicação de instrumentos como questionários ou testes de vária natureza e a observação. Na secção seguinte, explicitaremos as técnicas e os instrumentos utilizados.

No que concerne à análise de dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo das produções escritas dos alunos seguindo a conceção de Bardin (2011), segundo a qual a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, permitindo a sistematização, codificação e interpretação de mensagens de forma objetiva e rigorosa. Numa primeira fase, efetuou-se a seleção dos documentos a analisar, de acordo com os critérios de exaustividade, pertinência, representatividade e homogeneidade e tendo em consideração os objetivos deste estudo. Seguiu-se a definição das regras para as operações de exploração do material. Na fase seguinte, explorou-se o material através de operações de codificação, em função, das regras já formuladas. Por último, foi concretizado o tratamento categorial dos dados e a sua triangulação, permitindo uma interpretação consistente e fundamentada dos resultados obtidos.

Para o tratamento categorial dos erros ortográficos, existem variadas propostas de categorização de diferentes autores, não havendo um critério uniforme de classificação. De entre as diferentes propostas disponíveis, a que foi utilizada como referência para classificar os erros ortográficos dos alunos neste estudo foi a de Barbeiro

(2007). O motivo desta escolha prende-se com o facto de a competência ortográfica e os seus desafios estarem referenciados na brochura *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica* de Baptista et al. (2011), publicada no âmbito do PNEP, que estabelece um programa oficial de formação contínua de professores, utilizada como referência neste estudo.

Neste estudo, concretamente, procurou-se analisar o modo como a consciência morfológica (competência necessária para refletir acerca da estrutura morfológica das palavras) e a consciência fonológica (competência para refletir acerca dos sons da fala) estão relacionadas com a natureza dos erros ortográficos em produções textuais realizadas por alunos do 6.º ano, ao longo de um período letivo.

2.1 Questões e objetivos de investigação

O estudo pretende averiguar e dar resposta às seguintes questões de investigação:

Questão 1:

Como é que a consciência fonológica está relacionada com os diferentes tipos de erros ortográficos?

Questão 2:

Como é que a consciência morfológica está relacionada com os diferentes tipos de erros ortográficos? O objetivo deste estudo consiste em analisar o modo como a consciência morfológica (competência necessária para refletir acerca da estrutura morfológica das palavras) e a consciência fonológica (competência para refletir acerca dos sons da fala) estão relacionadas com a natureza dos erros ortográficos identificados em produções escritas por crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2 Participantes no estudo

No que concerne aos participantes, o presente estudo decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade onde se realizou o estágio na PES II em contexto do 2.º CEB. O grupo era formado por vinte e cinco alunos, treze do género feminino e doze do género masculino, com idades situadas entre 11 e 13 anos, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1*Caracterização da turma em estudo*

Variável	Caracterização
Ano de escolaridade	6.º ano do Ensino Básico
Número de alunos	25
Idades	11-13 anos
Distribuição por género	13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino
Nacionalidade predominante	Portuguesa
Diversidade cultural	Presença de 1 aluno de nacionalidade angolana e 2 alunos de nacionalidade brasileira

Relativamente à composição sociocultural do grupo, a turma apresentava alguma diversidade, integrando um aluno de nacionalidade angolana e dois alunos de nacionalidade brasileira. De um modo geral, tratava-se de um grupo com características diversificadas ao nível dos ritmos de aprendizagem e da participação em contexto de sala de aula.

No que se refere ao comportamento e dinâmica de sala de aula, a turma revelou, de forma geral, alguns comportamentos menos positivos, verificando-se o desrespeito pontual de regras estabelecidas, bem como situações de reduzida participação e envolvimento nas atividades propostas, o que, por vezes, condicionou o normal funcionamento das aulas. Ainda assim, importa salientar a existência de exceções, uma vez que alguns alunos demonstraram empenho e interesse na realização das tarefas propostas.

De forma recorrente, observaram-se também dificuldades ao nível dos hábitos e métodos de trabalho e estudo, bem como sinais de reduzido interesse, empenho, atenção e concentração, fatores que se refletiram no desempenho e nos resultados das avaliações dos alunos.

Importa, contudo, esclarecer que o número total de alunos da turma não correspondeu ao número efetivo de participantes considerados para análise. Com

efeito, ao longo das observações diretas realizadas em diferentes momentos, constatou-se que nem todos os alunos evidenciavam incorreções ortográficas nas suas produções escritas. Deste modo, as produções textuais analisadas foram recolhidas em momentos distintos, tendo sido selecionados apenas os textos dos alunos que, nas diversas situações de escrita observadas, manifestaram dificuldades ao nível da ortografia. Assim, o estudo incidiu sobre as produções escritas dos alunos em que se evidenciou a ocorrência de erros ortográficos.

De seguida, apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2.2 Recolha de dados: técnicas

Numa fase inicial da investigação, recorreu-se à observação direta da turma e a conversas informais com a docente cooperante, com o objetivo de conhecer a turma, as suas características e o desempenho dos alunos nas atividades do domínio da escrita. Estes procedimentos permitiram compreender a realidade da turma e identificar, de forma progressiva, a existência de dificuldades ortográficas recorrentes em algumas produções escritas. Por sua vez, o registo fotográfico das produções escritas teve como finalidade documentar evidências das dificuldades ortográficas identificadas durante a fase de observação, constituindo um suporte para a seleção das produções que seriam posteriormente analisadas. Importa salientar que estes procedimentos não constituíram objeto de análise, tendo servido exclusivamente para conhecer a turma e fundamentar a seleção das produções escritas que integraram a análise.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007), existem diversas formas de utilização da observação. Neste estudo, quanto aos meios utilizados, a observação foi não estruturada, também denominada assistemática, espontânea, ocasional e livre, ou seja, o investigador não recorre a meios técnicos e age livremente. Quanto à participação do observador, esta foi não participante, uma vez que o investigador não fez parte da realidade estudada, permanecendo nela apenas durante o período da investigação, atuando como espectador temporário e registando os factos considerados relevantes para os objetivos do estudo.

Com base na informação recolhida durante a fase de observação, nas conversas informais com a docente cooperante e no registo fotográfico das produções escritas, foram selecionadas para análise as produções textuais que evidenciavam erros ortográficos, constituindo a presença de erros ortográficos o critério de seleção das produções analisadas.

As produções textuais selecionadas constituíram a principal fonte de dados da investigação. Para analisar o modo como a consciência morfológica (competência necessária para refletir acerca da estrutura morfológica das palavras), a consciência fonológica (competência para refletir acerca dos sons da fala) e os erros ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos, foram analisados textos de opinião elaborados pelos alunos em diferentes momentos, no âmbito das atividades desenvolvidas na disciplina de Português. Os textos incidiam sobre três temáticas específicas: a guerra, os trabalhos de casa e a importância da leitura.

Posteriormente, foi aplicado um inquérito por questionário a todos os alunos da turma, independentemente de as suas produções textuais apresentarem ou não erros ortográficos. O questionário, composto por um conjunto de questões consideradas pertinentes para os objetivos da investigação, teve como finalidade recolher informação sociolinguística relevante para a caracterização dos participantes e para a contextualização dos resultados obtidos. Quivy e Campenhoudt (1998) referem que o questionário constitui um método particularmente adequado para conhecer uma população, nomeadamente no que respeita às suas condições e modos de vida, aos seus comportamentos e às suas opiniões, bem como para analisar um fenómeno social a partir de informações relativas aos indivíduos dessa população. Relativamente às questões do questionário, neste estudo, estas foram do tipo fechado. Conforme Ghiglione e Matalon (1993), as questões fechadas apresentam um conjunto de respostas possíveis, sendo solicitado ao inquirido que assinale aquela que mais se aproxima da resposta que pretende dar.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua organização e sistematização. As produções textuais foram organizadas e analisadas com base na presença de erros ortográficos, enquanto as respostas ao questionário foram categorizadas de acordo com as variáveis em estudo, nomeadamente a língua materna, o contacto com outras línguas e o contexto linguístico familiar.

A análise dos dados qualitativos foi realizada com recurso à análise de conteúdo, segundo a perspetiva de Bardin (2011), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a descrição objetiva, sistemática e inferencial do conteúdo das mensagens. Neste sentido, foram seguidas as etapas propostas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante das produções textuais, com o intuito de identificar padrões iniciais de erros ortográficos. Seguidamente, na fase de exploração do material, foram definidas categorias de análise, tendo por base a

tipologia de erros ortográficos, bem como as dimensões da consciência fonológica e da consciência morfológica. As produções foram, então, codificadas de acordo com essas categorias, assegurando a consistência do processo analítico.

Posteriormente, procedeu-se ao tratamento dos dados, através da organização e interpretação das categorias identificadas, permitindo estabelecer relações entre os tipos de erros ortográficos e os níveis de consciência fonológica e morfológica evidenciados pelos alunos. Paralelamente, os dados obtidos através do questionário foram analisados de forma descritiva, permitindo contextualizar os resultados das produções escritas, nomeadamente no que diz respeito à influência de fatores linguísticos e sociolinguísticos.

Por fim, recorreu-se à triangulação dos dados, articulando a informação proveniente das produções textuais e do questionário, com o intuito de reforçar a validade e a consistência dos resultados obtidos. Esta abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo, contribuindo para uma análise mais rigorosa e fundamentada.

A tabela de análise de dados (tabela 2) apresentada de seguida sistematiza as respostas ao questionário, fornecidas por 23 dos 25 alunos. De acordo com Sousa e Baptista (2014, p. 90), o questionário “é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores.”. Os mesmos autores defendem ainda que o questionário deve apresentar-se de forma clara e rigorosa, garantindo simultaneamente facilidade no seu preenchimento, de modo a não se tornar excessivamente complexo para os inquiridos. No presente estudo, o questionário teve como principal objetivo recolher informação relativa ao contexto linguístico e sociocultural dos participantes, nomeadamente no que respeita ao local de nascimento, à língua materna e ao contacto com outras línguas no contexto familiar, procurando compreender de que forma estes fatores poderão estar relacionados com o desempenho ortográfico dos alunos e com o desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica. Na tabela 2, são apresentadas as perguntas colocadas, para cada questão, a identificação das respostas obtidas, o número de alunos correspondente e as respetivas percentagens.

Tabela 2*Análise das respostas dos 23 alunos ao questionário*

Pergunta	Resultados (n.º de alunos)	Percentagem (%)
1.Nasceste em Portugal? Se não, onde nasceste?	20 alunos nasceram em Portugal; 1 aluno nasceu em Angola; 2 alunos nasceram no Brasil	Portugal: 87,0%; Angola: 4,3%; Brasil: 8,7%
2.Falas outras línguas, para além de português? Quais?	4 alunos responderam “Sim” (inglês e francês); 19 responderam “Não”	Sim: 17,4%; Não: 82,6%
3.A tua língua materna é o português?	21 alunos responderam “Sim”; 2 alunos responderam “Não”	Sim: 91,3%; Não: 8,7%
4.As pessoas com quem vives (pais, avós, tios) falam outras línguas? Se sim, quais?	9 alunos responderam “Sim”. Presença de outras línguas no contexto familiar, nomeadamente espanhol, francês, inglês e alemão.	Sim: 39,1%; Não: 60,9%
5.Em casa falas outras línguas com os teus familiares?	4 alunos responderam “Sim” (principalmente inglês); 19 alunos responderam “Não”	Sim: 17,4%; Não: 82,6%

A análise das respostas fornecidas pelos 23 alunos permitiu obter uma caracterização do seu contexto linguístico. Relativamente ao local de nascimento,

verificou-se que a maioria dos alunos (87,0%) nasceu em Portugal, enquanto 1 aluno (4,3%) nasceu em Angola e 2 (8,7%) no Brasil.

No que diz respeito ao domínio de outras línguas para além do português, 17,4% dos alunos referiram falar outras línguas, nomeadamente inglês e francês, enquanto a maioria (82,6%) indicou não ter esse domínio. Quanto à língua materna, verificou-se que 91,3% dos alunos tinha o português como língua materna, sendo que apenas 8,7% indicaram outra língua.

Relativamente ao contexto familiar, 39,1% (9 alunos) referiu que as pessoas com quem viviam utilizavam outras línguas, como espanhol, francês, inglês e alemão. Por fim, no que concerne ao uso de outras línguas pelos próprios alunos no seio familiar, 17,4% (4 alunos) afirmaram comunicar em outras línguas, nomeadamente inglês.

Concluída a recolha de dados, iniciou-se a fase de análise e interpretação, visando compreender a relação entre as variáveis estudadas e os fenómenos observados nas produções escritas dos alunos.

2.4 Análise de dados e interpretação dos resultados

Batista et al. (2011) defendem que “A análise das incorreções ortográficas permite tomar consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos e delinear estratégias com vista à sua superação.” (p.61). A presente tabela foi concebida como instrumento de sistematização e análise das incorreções ortográficas identificadas e recolhidas nas produções escritas dos alunos sobre a guerra, os trabalhos de casa e a importância da leitura, permitindo a sua categorização em consonância com o enquadramento proposto por Barbeiro (2007), e a observação da respetiva incidência.

A tabela 3 funciona, assim, como um levantamento quantitativo e qualitativo dos erros ortográficos mais frequentes, permitindo compreender qual o tipo de erro mais comum, em que textos aparecem e quantos alunos revelaram cada dificuldade ortográfica.

Estruturalmente, o quadro organiza-se em seis colunas: tipologia de erros ortográficos, número de ocorrências, textos, exemplo do erro, forma correta e número de alunos.

A primeira coluna corresponde à categorização dos erros, sendo contempladas as 9 categorias propostas por Barbeiro (2007):

- Incorreções por falhas de transcrição;

- Incorreções por transcrição da oralidade;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica;
- Incorreções por inobservância de regras de base morfológica;
- Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra;
- Incorreções de acentuação;
- Incorreções na utilização de maiúsculas;
- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra;
- Incorreções de translineação.

A segunda coluna apresenta a frequência com que cada tipo de erro foi identificado nos diferentes textos permitindo uma leitura quantitativa. A terceira, identifica os três textos em que esses erros surgem. Seguidamente, na coluna “Exemplo do erro”, são apresentados os erros retirados das produções dos alunos identificando o texto, enquanto a quinta coluna denominada de “forma correta” explicita norma ortográfica correspondente, permitindo estabelecer o contraste entre a forma produzida pelos alunos e a forma correta. Por fim, a última coluna indica o número de alunos que produziram cada tipologia de incorreção ortográfica, podendo um aluno ter produzido um erro mais do que uma vez, esta contabilização do número total de ocorrências possibilita identificar a tipologia mais frequente contribuindo para uma análise mais rigorosa das dificuldades ortográficas manifestadas pelos alunos.

Esta organização permite, portanto, articular uma dimensão descritiva com uma dimensão interpretativa dos dados, contribuindo para a identificação de padrões de erro e para a compreensão da influência e relação da consciência fonológica e da consciência morfológica nas dificuldades ortográficas.

Tabela 3

Tipologias de erros ortográficos observados nas produções textuais dos alunos

<i>Tipologia de erros ortográficos</i>		<i>N.º de ocorrências</i>	<i>Textos</i>	<i>Exemplo do erro</i>	<i>Forma correta</i>	<i>N.º de alunos</i>
Incorreções por falhas de transcrição	Devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa	0	“A Guerra”	-----	-----	-----
		0	“Os trabalhos de casa”	-----	-----	-----
		5	“A importância da leitura”	“achudar” (cf. texto 15)	ajudar	1
Incorreções por transcrição da oralidade	Devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada.	10	“A Guerra”	“agricultura” (texto 1)	agricultura	7
		5	“Os trabalhos de casa”	“partecipar” (cf. texto 3)	participar	4
		8	“A importância da leitura”	“palabras” (cf. texto 6)	palavras	4
Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	a) contextuais; b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. átona.	10	“A Guerra”	“prezidente” (cf. texto 11)	presidente	7
		5	“Os trabalhos de casa”	“cassa” (cf. texto 7)	casa	4
		3	“A importância da leitura”	“noço” (cf. texto 16)	nosso	3
Incorreções por inobservância de regras de base morfológica	Representação dos morfemas.	0	“A Guerra”	-----		0
		1	“Os trabalhos de casa”	“descansar-mos” (cf. texto 12)	descansarmos	1
		3	“A importância da leitura”	“certesa” (cf. texto 5)	certeza	2
Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra	Critério lexical.	2	“A Guerra”	“ipermercados” (cf. texto 7)	hipermercados	2
		1	“Os trabalhos de casa”	“gostes” (cf. texto 6)	gostam	1
		6	“A importância da leitura”	“conosco” (cf. texto 12)	connosco	5

Tabela 3 (Continuação)

Tipologia de erros ortográficos		N.º de ocorrências	Textos	Exemplo do erro	Forma correta	N.º de alunos
Incorreções de acentuação.		33	“A Guerra”	“Russia” (cf. texto 1)	Rússia	12
		39	“Os trabalhos de casa”	“materia” (cf. texto 2)	matéria	13
		44	“A importância da leitura	“vocabulario” (cf. texto 3)	vocabulário	14
Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas	a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios; b) ligados à organização das frases no texto.	1	“A Guerra”	“ucrania” (cf. texto 11)	Ucrânia	1
		1	“Os trabalhos de casa”	“Brincar” (cf. texto 10)	brincar	1
		0	“A importância da leitura”	-----	-----	0
Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra	a) junção de palavras; b) separação de elementos de uma palavra; c) utilização de hífen.	2	“A Guerra”	“conque” (cf. texto 2)	com que	2
		0	“Os trabalhos de casa”	-----	-----	0
		2	“A importância da leitura”	“Pode nos” (cf. texto 15)	Pode-nos	2
Incorreções de translineação.		0	“A Guerra”	-----	-----	0
		0	“Os trabalhos de casa”	-----	-----	0
		0	“A importância da leitura”	-----	-----	0

Após a análise detalhada da tipologia de erros apresentada na tabela 3, apresenta-se de seguida, na tabela 4, uma síntese da frequência total das ocorrências registadas em cada categoria. Esta organização permite obter uma visão global da distribuição dos erros, facilitando a identificação das tipologias e a identificação daquelas que assumem maior expressão no conjunto de dados.

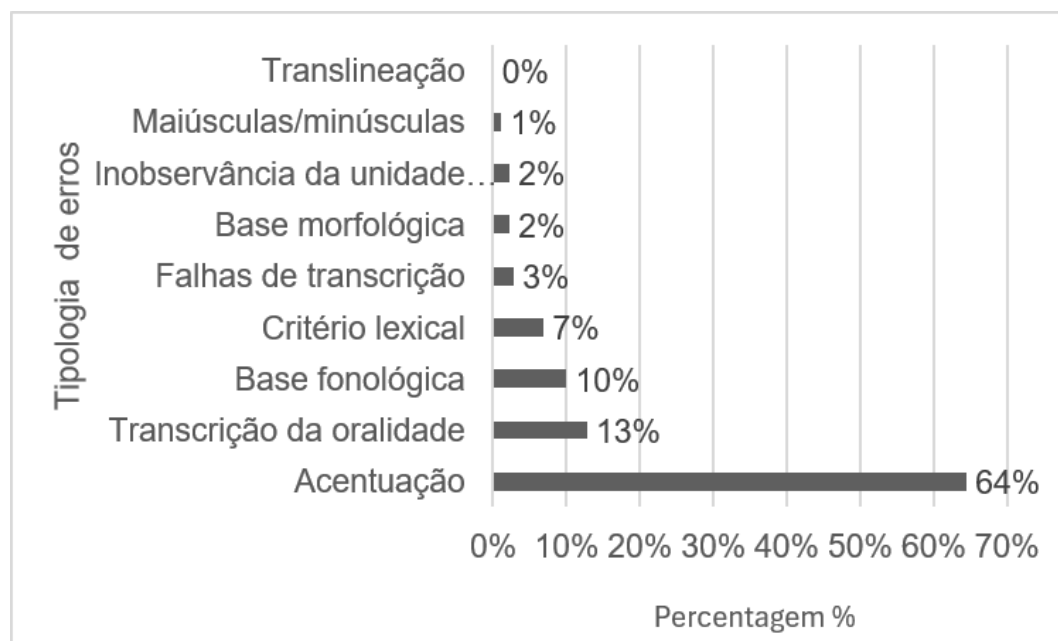
Tabela 4*Tipologia de erros mais predominante*

	Tipologia de erro	N.º total de ocorrências
1.º	Incorreções de acentuação	116
2.º	Incorreções por transcrição da oralidade, ou seja, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada	23
3.º	Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais; b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. átona	18
4.º	Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical.	9
5.º	Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa	5
6.º	Incorreções por inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas	4
7.º	Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras; b) separação de elementos de uma palavra; c) utilização de hífen	4
8.º	Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios; b) ligados à organização das frases no texto	2
9.º	Incorreções de translineação	0

Com o objetivo de facilitar a interpretação dos resultados apresentados na Tabela 4, procedeu-se à sua representação gráfica na Figura 1. Esta figura evidencia a distribuição percentual das tipologias de erro ortográfico identificadas nas produções escritas dos alunos, permitindo uma leitura mais imediata da predominância de determinadas categorias e uma comparação visual entre as diferentes tipologias de erro.

Figura 1

Distribuição percentual das tipologias de erros ortográficos identificados nas produções escritas dos alunos



A análise dos dados apresentados na Tabela 4 e na Figura 1 permite identificar, de forma clara, as tipologias de erros ortográficos mais frequentes nas produções escritas dos alunos. No total, foram registradas 181 ocorrências, distribuídas por diferentes categorias de erro.

Verifica-se que a tipologia claramente predominante corresponde às incorreções de acentuação, com 116 ocorrências, representando 64,1% do total de erros identificados. Este valor evidencia que mais de metade dos erros se concentra na acentuação gráfica, revelando dificuldades significativas na aplicação das regras de acentuação. Estes resultados poderão estar associados a fragilidades na identificação da sílaba tônica, na distinção entre palavras agudas, graves e esdrúxulas, bem como na consolidação das regras de utilização dos acentos gráficos. Conforme ilustram alguns dos exemplos apresentados na Tabela 3, nas produções analisadas observaram-se erros como "Russia", em vez de "Rússia", "vocabulario", em vez de "vocabulário", "materia", em vez de "matéria", ilustrando dificuldades na aplicação das convenções de acentuação gráfica. Atendendo à expressividade desta percentagem, conclui-se que esta constitui a principal área de dificuldade ortográfica do grupo em estudo.

Em segundo lugar, surgem as incorreções por transcrição da oralidade, com 23 ocorrências, correspondendo a 12,7% do total. Embora bastante inferior ao valor

registrado nas incorreções de acentuação, esta percentagem assume relevância, uma vez que representa a segunda tipologia mais frequente. Como se pode observar na Tabela 3, são exemplo desta tipologia ocorrências como "partecipar", por "participar", "agricultura" em vez de "agrícola", ou "palabras" em vez de "palavras". Estes erros refletem a tendência para transferir para a escrita formas linguísticas características da oralidade, demonstrando que alguns alunos escrevem determinadas palavras de acordo com a forma como as pronunciam, sem atender à norma ortográfica.

A terceira tipologia com maior incidência corresponde às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, que registaram 18 ocorrências, equivalendo a 9,9% do total. Tal como evidenciado na Tabela 3, entre os exemplos identificados encontram-se erros como "prezidente", por "presidente", "cassa", por "casa", ou "noço", por "nosso". Estes resultados sugerem dificuldades ao nível da relação fonema-grafema, bem como no domínio de regras contextuais associadas ao valor dos sons em determinadas posições na palavra. A proximidade percentual relativamente à categoria anterior demonstra que as competências fonológicas assumem igualmente um papel relevante no desempenho ortográfico dos alunos.

As incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical apresentaram 9 ocorrências, correspondendo a 5,0%. Esta percentagem indica algumas limitações no conhecimento da grafia de palavras cuja escrita depende, sobretudo, da memorização lexical e da exposição frequente à leitura e à escrita. Verificaram-se exemplos como "conosco" em vez de "connosco".

Com menor expressão surgem as falhas de transcrição, com 5 ocorrências (2,8%), verifica-se, por exemplo, o erro "achudar" em vez de "ajudar", seguidas das incorreções por inobservância de regras de base morfológica e das incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ambas com 4 ocorrências, representando 2,2% cada. Conforme ilustrado na Tabela 3, observaram-se, por exemplo, erros como "certesa" em vez de "certeza" nas incorreções por inobservância de regras de base morfológica e exemplos como "conque", em vez de "com que " ou "Pode nos" em vez de "Pode-nos" na tipologia das incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ilustrando dificuldades ao nível da segmentação e da unidade gráfica da palavra. Embora menos frequentes, estes resultados não devem ser desvalorizados, uma vez que remetem para dificuldades relacionadas com a estrutura interna das palavras, a identificação de morfemas e a correta segmentação gráfica.

As incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas registaram apenas 2 ocorrências, equivalendo a 1,1%, o que poderá indicar um domínio globalmente

satisfatório destas convenções ortográficas por parte dos alunos. Entre os poucos casos identificados verificou-se, por exemplo, a utilização de letra minúscula em nomes próprios como em “ucrania”.

Por fim, as incorreções de translineação não registaram qualquer ocorrência (0,0%), revelando que este aspeto não constituiu dificuldade relevante no corpus analisado.

Em termos globais, os dados evidenciam que as maiores dificuldades ortográficas se concentravam essencialmente em três categorias: acentuação (64,1%), transcrição da oralidade (12,7%) e regras de base fonológica (9,9%), que, em conjunto, representam 86,7% do total de erros identificados. Este resultado demonstra que a maioria das dificuldades observadas se relaciona com competências fonológicas e com o domínio explícito das convenções ortográficas. Assim, verifica-se que dificuldades ao nível da consciência fonológica estão associadas a erros de correspondência som-grafema, enquanto fragilidades na consciência morfológica se refletem em erros relacionados com a estrutura e formação das palavras. Neste sentido, os dados reforçam a pertinência de desenvolver práticas pedagógicas centradas na consciência fonológica, na consciência morfológica e no ensino sistemático das regras ortográficas, de modo a promover uma melhoria consistente do desempenho no domínio ortográfico/escrita dos alunos.

Na secção seguinte, faremos a discussão de dados.

2.6 Discussão de dados

Conforme apresentado na revisão da literatura, segundo Baptista et al. (2011), a análise das incorreções ortográficas constitui um procedimento fundamental para compreender as dificuldades evidenciadas pelos alunos e, a partir daí, delinear estratégias pedagógicas adequadas à sua superação. Os autores defendem que esta análise não deve limitar-se à simples comparação entre a forma produzida pelo aluno e a forma ortográfica correta, uma vez que tal procedimento apenas permite identificar erros ao nível superficial, como adições, omissões, substituições ou trocas de letras. Contudo, estes fenómenos não têm todos a mesma origem, sendo essencial considerar os processos cognitivos subjacentes à escrita. Neste sentido, Baptista et al. (2011) salientam a importância de uma abordagem centrada não apenas no produto final, mas também no processo de escrita, de forma a compreender as estratégias utilizadas pelo aluno na construção da palavra. Assim, a interpretação das incorreções ortográficas

exige uma análise mais aprofundada, que tenha em conta as vias de processamento envolvidas e as razões que levam o aluno a escrever de uma determinada forma em detrimento de outra.

A leitura da tabela evidencia que os erros ortográficos identificados nas produções não se distribuem de forma homogênea. A sua organização permite enquadrá-los no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica, domínios que se articulam com as aprendizagens previstas nas *Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. A este propósito, a Direção-Geral da Educação (DGE, 2018) refere:

[...] No domínio da escrita, é esperado que, no final do 2.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica. O conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua. (p.3).

A partir do número total de ocorrências de erros ortográficos identificados, é possível aferir que as dificuldades dos alunos se situam predominantemente ao nível da consciência fonológica, e não tanto da consciência morfológica. De forma global, observa-se que há maior incidência dos erros em três das tipologias, sendo elas: incorreções de acentuação; incorreções por transcrição da oralidade, ou seja, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada; e incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais; b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. átona. mostram que estas três categorias correspondem a 157 das 181 ocorrências registadas Esta interpretação é sustentada pelos resultados obtidos, uma vez que mostram que estas três categorias correspondem a 157 das 181 ocorrências registadas, representando, em conjunto, 86,7% do total de erros identificados. Este predomínio evidencia que a maioria das dificuldades ortográficas observadas se concentra em competências de natureza fonológica. As elevadas incidências nestas tipologias apontam para fragilidades na capacidade de identificar e manipular os sons da língua e estabelecer correspondências

entre som e a grafia, competência que, segundo Sim-Sim, constitui um dos pilares do domínio do código escrito, ao permitir a análise e manipulação das unidades sonoras da língua (Sim-Sim, 1998).

Isto é, os alunos tendem a escrever com base no que ouvem, e não no que sabem sobre o funcionamento da língua. Isto revela uma consciência fonológica ainda em desenvolvimento, particularmente ao nível da sílaba tónica (acentuação). Assim, pode inferir-se que os erros não residem somente na compreensão da construção das palavras, mas sim na sua transposição do plano fonológico para o plano ortográfico, aspeto que as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) procuram desenvolver ao promover a aplicação consciente das regras ortográficas e a distinção entre as características da oralidade e da escrita. Neste sentido, no 6.º ano de escolaridade, a disciplina de Português orienta-se para o desenvolvimento da “Competência gramatical por meio de um progressivo conhecimento sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo).” (DGE, 2018, p.4) Importa ainda considerar os dados obtidos através do questionário feito aos participantes. Verificou-se que a maioria dos alunos nasceu em Portugal (87,0%), tendo o português como língua materna (91,3%), e que apenas uma pequena percentagem referiu utilizar outras línguas no contexto familiar ou quotidiano. Estes resultados permitem inferir que as dificuldades ortográficas identificadas não decorrem, de forma predominante, da interferência de outras línguas ou de um contexto marcadamente plurilingue. Pelo contrário, sugerem que os erros observados resultam sobretudo de dificuldades inerentes ao processo de consolidação das competências ortográficas em língua portuguesa, nomeadamente ao nível da consciência fonológica e da aplicação das convenções ortográficas.

Os resultados evidenciam que a categoria das incorreções de acentuação foi claramente a mais frequente, registando 116 ocorrências (64,1% do total dos erros). Este predomínio revela que mais de metade das dificuldades ortográficas identificadas se concentra na aplicação das regras de acentuação gráfica. Os exemplos identificados nas produções dos alunos, como "Russia", "vocabulario" e "materia", ilustram estas dificuldades e evidenciam fragilidades na identificação da sílaba tónica e na aplicação das convenções ortográficas. Batista et al. (2011) considera que a acentuação gráfica “deve ser objecto de atenção específica.” (p.69). Destaca, ainda, que em estudos de outros autores (Mateus, 1962, 1992; Barbeiro, 2007) a acentuação gráfica é desconsiderada pelos alunos. Este tipo de erro relaciona-se diretamente com a consciência fonológica, na medida em que pressupõe a identificação da sílaba tónica e

a distinção entre sílabas tónicas e átonas. O domínio das regras de acentuação gráfica constitui, aliás, uma das aprendizagens previstas no 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esperado que os alunos as mobilizem na produção escrita, promovendo estratégias que envolvam:

[...] o desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita. (DGE, 2018, p. 10).

Seguidamente, as incorreções por transcrição da oralidade, ou seja, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada constituíram a segunda categoria mais frequente, com 23 ocorrências (12,7%). Entre os exemplos identificados encontram-se formas como "partecipar", "agricultura" e "palabras", que revelam a tendência para reproduzir na escrita características da linguagem oral. Também as incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica apresentaram expressão significativa (18 ocorrências; 9,9%), sendo observados erros como "prezidente", "cassa" e "noço" remetendo para fragilidades nas competências igualmente fonológicas. Face ao exposto, nestes casos, os alunos recorrem predominantemente à forma como as palavras são pronunciadas, transpondo para a escrita características da oralidade. Embora alguns alunos tenham referido contacto com outras línguas no contexto familiar, essa realidade diz respeito a uma minoria da amostra, pelo que a elevada incidência de erros relacionados com a transcrição da oralidade parece refletir, sobretudo, a influência da variedade oral do português utilizada pelos alunos e não fenómenos de interferência linguística decorrentes do bilinguismo. O referido evidencia uma forte dependência da dimensão fonológica no processo de escrita. Esta tendência é consistente com o que Barbeiro (2007) refere ao destacar que, nas fases iniciais da aprendizagem, os alunos recorrem prioritariamente à informação fonológica, tratando a escrita como uma representação do som, antes de integrarem plenamente as convenções do sistema ortográfico. Contudo, à medida que a aprendizagem evolui, a escrita passa a apoiar-se progressivamente na integração de conhecimentos fonológicos, ortográficos e morfológicos, tornando estas dimensões cada vez mais determinantes para a consolidação de uma ortografia correta. Com efeito, o sucesso na aprendizagem da ortografia depende da apropriação integrada

destes conhecimentos, permitindo aos alunos construir representações ortográficas precisas das palavras e mobilizá-las no processo de escrita (Silva, 2024).

Do mesmo modo, as falhas de transcrição (5 ocorrências) revelam limitações ao nível da correspondência fonema–grafema e apontam para a inobservância de regras ortográficas confirmando que esse conhecimento ainda não se autonomizou face à oralidade, nestes participantes.

Em contrapartida, os resultados obtidos mostram que as tipologias associadas à consciência morfológica apresentaram uma incidência bastante inferior às de natureza fonológica. As incorreções relativas à forma ortográfica específica da palavra registaram 9 ocorrências (5,0%) e as decorrentes da inobservância de regras ortográficas de base morfológica apenas 4 ocorrências (2,2%). Estes erros revelam fragilidades na identificação da estrutura interna das palavras e na representação dos morfemas.

Segundo Sim-Sim (1998), o domínio da escrita exige não apenas a capacidade de segmentar a cadeia sonora, mas também o reconhecimento de unidades significativas, como radicais e afixos, que contribuem para a estabilidade das representações ortográficas. Sob esta perspetiva, Barbeiro (2007) considera que a progressiva consolidação da escrita implica a mobilização do conhecimento morfológico, possibilitando aos alunos ultrapassar soluções baseadas exclusivamente na sonoridade e recorrer à estrutura das palavras com recuso à ortografia.

Do mesmo modo, as incorreções associadas à unidade gráfica da palavra (4 ocorrências), que envolvem junção ou separação incorreta de grafemas, podem ser interpretadas à luz da consciência morfológica, na medida em que pressupõem a identificação dos limites entre constituintes lexicais.

Em síntese, os resultados obtidos evidenciam que a maioria dos erros ortográficos identificados se concentra nas categorias relacionadas com a consciência fonológica, destacando-se as incorreções de acentuação, a transcrição da oralidade e a inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Em conjunto, estas categorias representam 86,7% do total das ocorrências, reforçando a ideia de que as principais dificuldades dos alunos se situam ao nível da correspondência fonema-grafema e da aplicação das convenções ortográficas. Esta regularidade vai ao encontro da abordagem dos autores mencionados, segundo a qual o desenvolvimento da competência ortográfica resulta da articulação gradual entre diferentes níveis de conhecimento linguístico fonológico, morfológico e lexical que se vão integrando ao longo do processo de aprendizagem da escrita.

Não obstante, a análise dos erros ortográficos não deve ser entendida apenas

como um registo de falhas, mas como um reflexo do nível de desenvolvimento das diferentes dimensões da consciência linguística.

3. Conclusões do estudo

Nesta secção, apresentam-se a síntese dos principais resultados obtidos, bem como a resposta às questões de investigação e ao objetivo do estudo. São ainda identificadas as principais limitações da investigação, apresentadas sugestões de natureza pedagógico-didática e propostas algumas linhas para investigações futuras. Em articulação com as questões de investigação definidas, o presente estudo permitiu analisar as tipologias de erros ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos, bem como compreender a sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica. Através da análise dos dados recolhidos e da sua discussão, foi possível identificar padrões claros nas dificuldades ortográficas evidenciadas pelo grupo em estudo.

Relativamente à primeira questão de investigação, os dados e a sua discussão evidenciaram que as dificuldades ortográficas identificadas nas produções escritas dos alunos se concentram, predominantemente, em categorias associadas à consciência fonológica. As incorreções de acentuação constituem, de forma expressiva, a principal dificuldade ortográfica dos alunos, representando a maioria dos erros registados. Este resultado evidencia fragilidades na aplicação das regras de acentuação, bem como na identificação da sílaba tónica e na distinção entre diferentes tipos de palavras quanto à sua acentuação. Para além desta tipologia, destacam-se igualmente as incorreções por transcrição da oralidade e as incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, que, em conjunto com os erros de acentuação, representam 86,7% do total de ocorrências. Estes resultados sugerem que os alunos revelam dificuldades na identificação e manipulação dos sons da língua, na correspondência entre fonemas e grafemas e na aplicação das convenções ortográficas, permitindo inferir que a consciência fonológica assume um papel central na natureza dos erros ortográficos observados.

No que respeita à segunda questão de investigação, os dados e a sua discussão evidenciam que os erros associados à consciência morfológica ocorreram com uma frequência significativamente inferior à dos erros de natureza fonológica. Embora com menor incidência, foram identificadas dificuldades ao nível da ortografia lexical, da estrutura morfológica das palavras e da segmentação gráfica. Estes resultados indicam fragilidades pontuais na consolidação do conhecimento ortográfico, nomeadamente na

compreensão da estrutura interna das palavras e na mobilização do conhecimento morfológico durante a escrita. Assim, os resultados sugerem que a consciência morfológica também se relaciona com os erros ortográficos, embora de forma menos expressiva do que a consciência fonológica.

Relativamente ao objetivo do estudo, considera-se que este foi alcançado, uma vez que a análise das produções escritas permitiu compreender de que modo a consciência fonológica e a consciência morfológica se relacionam com a natureza dos erros ortográficos produzidos por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Globalmente, conclui-se que a maioria dos erros observados se relaciona com competências fonológicas e com a aplicação das regras convencionais da língua escrita, evidenciando a necessidade de um trabalho pedagógico didático sistemático nestes domínios. Neste sentido, os resultados corroboram a perspetiva apresentada na revisão da literatura, segundo a qual a aprendizagem da ortografia resulta da articulação progressiva entre diferentes competências metalinguísticas, reforçando a importância do desenvolvimento integrado da consciência fonológica e da consciência morfológica como suporte à consolidação da competência ortográfica.

Em síntese, o estudo evidencia que o reforço destas competências metalinguísticas, aliado ao ensino explícito e sistemático das regras ortográficas, pode contribuir significativamente para a redução das dificuldades identificadas e para a consolidação de uma escrita correta, autónoma e progressivamente mais consciente.

As conclusões alcançadas permitem ainda evidenciar a importância da adoção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das competências metalinguísticas dos alunos. Neste sentido, apresentam-se, de seguida, algumas sugestões pedagógico-didáticas para o tratamento do erro ortográfico fundamentadas nos resultados obtidos.

De acordo com Silva (2024), apesar de a aquisição da ortografia envolver a necessidade de articular a consciência fonológica, ortográfica e morfológica na construção de representações ortográficas mais precisas, alguns erros, devido às suas características linguísticas, refletem dificuldades mais específicas em cada uma destas competências metalinguísticas. Assim, o planeamento de atividades pedagógicas deve considerar a natureza do erro identificado, bem como a competência metalinguística ou ortográfica que se pretende desenvolver.

Tendo em consideração os resultados obtidos, verificou-se que a maioria dos erros ortográficos identificados nas produções escritas dos alunos se concentra, sobretudo, nas áreas da acentuação gráfica, da transcrição da oralidade e da

inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Importa salientar que, no âmbito do presente estudo, não foram implementadas quaisquer práticas pedagógicas na turma. Assim, esta secção limita-se à apresentação de propostas de atividades pedagógico-didáticas orientadas para o desenvolvimento da consciência morfológica e fonológica dos alunos, com vista à promoção de uma melhoria consistente do desempenho ortográfico.

Atendendo ao facto de as incorreções de acentuação representarem a tipologia de erro mais frequente, torna-se prioritário desenvolver práticas pedagógicas centradas neste domínio. As dificuldades observadas poderão estar relacionadas com fragilidades na identificação da sílaba tónica, na distinção entre palavras agudas, graves e esdrúxulas, bem como na aplicação das regras de acentuação.

Como estratégia para o tratamento dos erros relacionados com a acentuação gráfica, Baptista et al. (2011) propõem uma atividade que visa sensibilizar os alunos para a utilização correta dos acentos gráficos. A atividade consiste na identificação, em textos ou livros, de palavras com acento gráfico, que posteriormente são registadas e organizadas de acordo com o tipo de acento (agudo, grave ou circunflexo).

Após esta etapa, o professor promove uma reflexão sobre as palavras recolhidas, incentivando os alunos a compreenderem a função dos acentos gráficos e a importância da sua utilização na leitura e na escrita. Esta proposta contribui para o desenvolvimento da consciência ortográfica, permitindo aos alunos reconhecerem os diferentes tipos de acentuação e compreenderem o impacto da presença ou ausência do acento na compreensão das palavras (Baptista et al., 2011).

A segunda tipologia de erro mais frequente relaciona-se com a transcrição da oralidade para a escrita. Estes erros evidenciam que alguns alunos tendem a escrever palavras e expressões tal como as pronunciam no quotidiano, sem atender às convenções da norma escrita. O contacto frequente com textos escritos diversificados contribui para a interiorização progressiva das normas linguísticas e ortográficas. Assim, importa promover situações pedagógicas que ajudem os alunos a distinguir claramente as características próprias da oralidade e da escrita. Neste sentido, Baptista et al. (2011) apresentam uma sugestão de atividade como uma estratégia para intervir nos erros ortográficos decorrentes da transcrição da oralidade. Esta atividade tem como objetivo sensibilizar os alunos para as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, prevenindo erros ortográficos resultantes da transcrição da oralidade. A sua implementação pode desenvolver-se da seguinte forma:

- O professor inicia a atividade apresentando exemplos de palavras cuja

pronúncia habitual difere da forma correta, como *'tá* por *está* ou *p'ra* por *para*.

- Em seguida, os alunos identificam outras palavras em que ocorrem alterações semelhantes na fala quotidiana, comparando a pronúncia corrente com a pronúncia cuidada.
- Posteriormente, as palavras são confrontadas com a sua forma ortográfica, permitindo aos alunos verificar que determinados sons, frequentemente omitidos na oralidade, estão representados na escrita.
- O professor promove a reflexão sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita, reforçando que a ortografia segue convenções próprias que nem sempre correspondem à pronúncia habitual.
- Por fim, os alunos registam as palavras trabalhadas no caderno, constituindo um recurso de consulta que contribui para consolidar a escrita correta e prevenir erros ortográficos influenciados pela oralidade (Baptista et al., 2011).

As incorreções relacionadas com regras ortográficas de base fonológica demonstram a necessidade de reforçar a consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar, segmentar e manipular os sons da língua. Esta competência é reconhecida como fundamental para o sucesso na leitura e na escrita.

Silva (2024) sugere a realização de atividades em grupo centradas na análise de conjuntos de palavras, nas quais os alunos são levados a refletir sobre a relação entre a posição das letras e o respetivo valor fonémico, de forma a induzir a descoberta da regra ortográfica em estudo. A autora propõe ainda a organização dos alunos em grupos heterogéneos, integrando alunos que já dominam determinadas regras com outros que ainda não as dominam. A sua implementação pode desenvolver-se da seguinte forma:

- O professor apresenta um conjunto de palavras que exemplificam uma determinada regra ortográfica (por exemplo, o uso de <r> e <rr>).
- Os alunos observam as palavras e respondem a questões orientadoras sobre a relação entre a posição das letras e o respetivo valor fonémico.
- Através da comparação entre os exemplos, os alunos identificam padrões e formulam a regra ortográfica com o apoio do professor.
- A regra construída é registada e pode ser posteriormente aplicada a novos exemplos, permitindo consolidar a aprendizagem.
- A atividade pode ser adaptada a outras regras contextuais da ortografia, como a representação de diferentes fonemas ou a influência da posição da

sílaba na escrita.

No âmbito da intervenção nas incorreções ortográficas ao nível da forma específica das palavras, Baptista et al. (2011) sugerem um conjunto de estratégias orientadas para a constituição e consolidação do léxico ortográfico dos alunos. Entre estas, destacam-se a construção de listas de palavras difíceis em que os alunos revelam dificuldades, permitindo um trabalho sistemático sobre os erros identificados.

Recomenda-se ainda o reforço da exposição frequente às palavras difíceis, de modo a torná-las mais presentes e acessíveis no ambiente de aprendizagem. Paralelamente, podem ser elaborados conjuntos de palavras que partilhem a mesma dificuldade ortográfica, favorecendo a identificação de padrões e regularidades.

Por fim, Baptista et al. (2011) referem a importância da adoção de estratégias de memorização ortográfica, que contribuam para a consolidação da forma correta de escrita das palavras e para a redução progressiva das incorreções.

Apesar dos contributos proporcionados pelo presente estudo para a compreensão das dificuldades ortográficas dos alunos e da sua relação com a consciência fonológica e morfológica importa reconhecer algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados obtidos, as quais devem ser tidas em consideração na sua interpretação.

As limitações deste estudo prendem-se, essencialmente, com dois aspetos principais. Por um lado, o facto de não ter sido incluída uma componente de intervenção pedagógica diretamente orientada para a correção ou redução dos erros ortográficos identificados nas produções textuais. Deste modo, a investigação centrou-se exclusivamente na análise e caracterização das tipologias de erro, não permitindo avaliar o impacto de estratégias de intervenção no desenvolvimento da consciência fonológica e morfológica ou na melhoria do desempenho ortográfico dos alunos. Por outro lado, verificou-se também uma limitação ao nível da organização e tratamento dos dados recolhidos, uma vez que não foi possível identificar de forma consistente e individualizada os três textos produzidos pelos alunos, o que dificultou o cruzamento e a comparação direta entre as diferentes produções escritas. Esta circunstância condicionou a possibilidade de estabelecer relações mais precisas entre a evolução ou recorrência dos erros em cada produção, limitando uma análise longitudinal mais detalhada.

Assim, embora o estudo permita compreender a natureza dos erros ortográficos e identificar padrões significativos, estas limitações devem ser consideradas na

interpretação dos resultados obtidos. Tendo em conta as limitações identificadas neste estudo, considera-se pertinente que, em trabalhos posteriores, se alargasse o número de participantes envolvidos e em diferentes contextos educativos, de forma a possibilitar uma leitura mais abrangente e representativa das dificuldades ortográficas. Este alargamento permitiria também verificar se os padrões de erro identificados se mantêm consistentes em diferentes realidades escolares.

Por fim, sugere-se igualmente que futuros estudos possam assegurar uma recolha de dados mais sistemática e organizada, garantindo a identificação clara e individualizada das produções escritas dos alunos. Esta melhoria permitiria uma análise mais rigorosa da recorrência dos erros e uma comparação mais consistente entre diferentes textos produzidos pelos mesmos alunos.

Conclusão geral

A realização deste projeto de investigação e do respetivo relatório final de estágio constitui o culminar do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo em Português e História e Geografia de Portugal, representando um percurso exigente, desafiante e profundamente enriquecedor. Ao longo deste percurso, foi possível consolidar conhecimentos, desenvolver competências profissionais e mobilizar saberes teóricos e práticos indispensáveis ao exercício da prática docente.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de entrar em contacto direto com diferentes contextos educativos, experiências e dinâmicas de sala de aula, o que me permitiu desenvolver competências essenciais à prática docente. Este percurso foi sustentado pelos padrões de desempenho docente definidos no Despacho n.º 16034/2010, os quais orientaram a análise crítica das minhas intervenções e a reflexão sobre o meu desempenho.

O contacto com o contexto educativo, acompanhado pelo apoio dos professores cooperantes e supervisores, bem como pela interação com os alunos, revelou-se fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, constituindo uma experiência simultaneamente desafiante, enriquecedora e significativa. As dificuldades sentidas, assim como as conquistas alcançadas, contribuíram para uma evolução progressiva enquanto futura docente, reforçando a importância da reflexão sistemática sobre a prática.

Este percurso caracterizou-se por um trabalho contínuo de reflexão crítica sobre a ação do docente exigindo uma postura ativa, responsável e comprometida perante os diversos contextos de ensino. As diferentes experiências vivenciadas ao longo da

Prática de Ensino Supervisionada revelaram-se particularmente desafiantes, na medida em que implicaram a capacidade de adaptação a realidades distintas, a gestão de situações imprevistas e a procura constante de respostas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos. Contudo, esses desafios transformaram-se em oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a consolidação de competências essenciais ao desempenho docente e para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, indispensável à construção da identidade profissional enquanto futura docente.

Foi igualmente esta experiência em contexto de prática de ensino que permitiu uma maior consciência da relevância das dificuldades de escrita observadas em sala de aula, nomeadamente ao nível da ortografia. O contacto direto com estas situações evidenciou a importância de compreender de forma mais aprofundada os processos subjacentes ao erro ortográfico, em particular no que se refere à consciência fonológica e à consciência morfológica, enquanto competências fundamentais no desenvolvimento da escrita. A investigação desenvolvida permitiu, por sua vez, compreender de forma mais aprofundada a origem destas dificuldades, evidenciando que uma parte significativa dos erros ortográficos identificados nas produções escritas dos alunos se encontra associada a fragilidades ao nível da consciência fonológica e, de forma menos expressiva, da consciência morfológica. Esta compreensão possibilita uma interpretação mais fundamentada dos erros ortográficos e reforça a importância de planificar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. Em síntese, este percurso permitiu articular a componente teórica com a prática pedagógica, promovendo uma compreensão mais profunda da realidade em contexto educativo e reforçando a consciência do papel do professor enquanto agente reflexivo, capaz de intervir de forma fundamentada, intencional e ajustada no processo de ensino e aprendizagem.

No que respeita ao trabalho de investigação desenvolvido, sublinho a sua relevância tanto a nível pessoal como profissional. Este permitiu aprofundar a compreensão acerca da relação entre a consciência fonológica e a consciência morfológica e da forma como estas influenciam a natureza dos erros ortográficos apresentados pelos alunos. A análise efetuada possibilitou identificar de forma mais clara as dificuldades existentes nestas competências linguísticas e o seu impacto direto no desempenho da escrita. Paralelamente, este processo revelou-se importante para o desenvolvimento de capacidades de observação, análise e reflexão crítica, fundamentais para a prática docente. Neste sentido, a realização deste estudo reforça a importância de uma prática pedagógica sustentada na investigação, que permita

compreender melhor as dificuldades dos alunos e fundamentar intervenções educativas eficazes e ajustadas às suas necessidades.

A conclusão deste percurso reforçou em mim a convicção de que o investimento contínuo na formação ao longo da vida é fundamental para o exercício da profissão docente. A atualização permanente de conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino revela-se essencial para uma prática docente de qualidade, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a formação deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática. Assim, reconheço que as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso se traduziram em experiências enriquecedoras, marcadas por desafios diários que exigiram pesquisa, adaptação e reflexão constante, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais futuras e para a consolidação da minha identidade docente. Assim, esta experiência contribuiu de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional, reforçando a convicção de que o desenvolvimento da prática docente se constrói através da reflexão e vontade permanente de aprender.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Cortez.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Método de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121–143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Ensinar e aprender a ler: Estratégias para a promoção da leitura*. Porto Editora.
- Barca, I. (2004). *Aula oficina: Do projecto à avaliação*. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131–144). Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – princípios, dificuldades e problemas*. Edições ASA.
- Barbeiro, L. (2008). *Ortografia – Quadro Geral*. In M. H. M. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer (Eds.), *Diversidade linguística na escola portuguesa* (pp. 1–15). ILTEC.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Edições 70.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *PNEP: O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). *Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3–4), 169–190.
- Duarte, I. (2008). *PNEP: O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *PNEP: O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.
- Gomes, A. (1987). *Erro ortográfico (entropia, morfogénese ou homeorrese?)* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Metodologia científica* (7.^a ed.). Atlas.
- Leão, D. (1983). *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.

- Meireles, E. & Correa, J. (2005). *Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21, 077-084.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2, 49–65.
- Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 2.º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Morais, A. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. Ática.
- Moran, J. M. (2013). Novas tecnologias e mediação pedagógica (21.ª ed.). Papyrus
- Morales Ardaya, F. (2008). *Manual de lenguaje*. Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura, Universidad de Los Andes.
- Mota, M. (2009). O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, 14, 159–166.
- Mota, M. M. P. E., Santos, A. A. A., Dias, J., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S., & Silva, D. A. (2008). Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 2(2), 51–60
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (2001). Motricidade e jogo na infância. FMH Edições
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), Os professores e a sua formação (pp. 13–33). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: Conceções de alunos e professores sobre o património*. Universidade do Minho.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Relógio D'Água.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Gradiva.
- Ribeiro, M. (2005). *"Ler bem para melhor aprender": Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
- Rio-Torto, M. (2000). Para uma pedagogia do erro. In *Atas do V Congresso Internacional de Didática e Literatura* (Vol. I, pp. 595–618). Livraria Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). 24-29
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development* [Tese de doutoramento não publicada, Oxford Brookes University].
- Silva, A. C. (2024). *Aprender a escrever: Desenvolver competências de escrita: Educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. ISPA.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. (5.^aed.).Pactor.

- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Revista Meta: Avaliação, 4(11), 162–187.
- Teles, P. (2010). *Da linguagem falada à linguagem escrita: dislexia e disortografia*. Revista: A intervenção psicológica em problemas de educação e desenvolvimento humano. (outubro) Lisboa: Edições universitárias lusófonas.
- Vitto, L. P. M., & Feres, M. C. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Medicina*, 38(3), 229–234.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publications.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. (4.^a ed.). Bookman.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico*. Artes Médicas.

Legislação

- Ministério da Educação. (2010). *Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Diário da República, 2.ª série, n.º 206, 52474–52486*.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- República Portuguesa. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Anexos

Anexo 1 – Planificação elaborada tendo por referência os conteúdos e os objetivos definidos nos Programas e Metas Curriculares do 4.º ano.

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Educação Literária	- Ouvir a história;	-Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as vivências dos alunos durante o fim de semana;	- Observação da capacidade de concentração ao longo da audição da história;	-Computador e retroprojeter;	08:30h
		-Audição da história <i>O Gato Comilão</i> de Patacrúa Oliveira Dumas, através de um vídeo do Youtube;			08:45h
Português/Expressão e Educação Plástica - Educação Literária/ Pintura, recorte e desenho	-Identificar os elementos paratextuais da obra;	- Visualização do livro em formato digital;	- Aferição se os alunos sabem identificar os elementos paratextuais de uma obra;	-Computador e retroprojeter;	09:00h
		- Identificação do título, capa, contracapa e ilustradora;			09:10h
	- Construir um livro ilustrado;	-Construção de um livro Ilustrado, por parte dos alunos, individualmente, da história anteriormente ouvida;	- Observação da criatividade dos alunos ao ilustrarem o livro;	- Cartolinas de cor, folhas brancas, tesoura, marcadores, lápis e caneta;	

Anexo 2- Relatório crítico-reflexivo referente a uma semana de estágio



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

1. Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma.

As crianças mostraram um bom desempenho, em realizar as atividades propostas nas planificações. Em relação ao tempo previsto para a realização das atividades planificadas, maior parte dos alunos necessitam de mais tempo no que diz respeito a atividades práticas.

Na intervenção do dia 12 de abril, na área do português, os alunos realizaram todas as atividades propostas na planificação com sucesso e estiveram muito envolvidos no momento de construção de um livro ilustrado individualmente (anexo 1). Relativamente à área de Matemática, os alunos gostaram da atividade de construir um cubo, através de uma planificação. Esta atividade demorou mais do que o planificado pois os alunos necessitaram mais de 30 min para descobrirem as 11 planificações do cubo. Devido a esta alteração do tempo previsto, os alunos não realizaram a seguinte atividade proposta que dizia respeito à construção de prismas a partir das suas planificações descrevendo os mesmos quanto ao número de faças, arestas e vértices.

Na área do Estudo do meio, os alunos mostraram-se, na totalidade, interessados na temática querendo, posteriormente à visualização do vídeo sobre os aglomerados populacionais, dialogar com a professora estagiária sobre os aglomerados populacionais onde viviam, identificando corretamente os mesmos. Posteriormente a este diálogo os alunos resolveram um exercício e demoram mais do que planeado. Devido ao tempo excedido da atividade anterior os alunos não continuaram o mural alusivo à estação do ano a Primavera.

Na intervenção do dia 13 de abril, na área da matemática, começaram por construir os prismas a partir das planificações. A construção das planificações (anexo 2) demorou mais do que o planeado, demorando assim todo o bloco de matemática. Os alunos, manifestaram muitas dificuldades no recorte e colagem das planificações de prismas. Relativamente à descrição dos mesmos, quanto ao número de faças, arestas e vértices os alunos ficaram com essa atividade para trabalho de casa.

Na intervenção do dia 14 de abril, na área de português e estudo do meio, os alunos mostraram-se interessados em saber mais acerca das diferentes espécies florestais do nosso país. Relativamente à área da oferta complementar, os alunos visualizaram um vídeo acerca da importância das florestas e recolheram ideias sobre o assunto apresentado. Posteriormente debateram a pares o que foi visualizado de modo a

produzirem uma frase de como se pode preservar as florestas com o objetivo de criar um cartaz (anexo 3). Na criação do cartaz, os alunos manifestaram muito entusiasmo ao utilizarem tintas para a elaboração do mesmo. Como não houve tempo, a professora estagiária colou as frases dos alunos no cartaz e disse aos alunos que quando voltasse cada par lia a sua frase à turma.

2. Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma.

Nesta semana, destaco na área de português, o livro ilustrado por cada aluno, individualmente. Todos os alunos estiveram motivados ao longo da tarefa, podendo ser livres na sua criação individual do livro ilustrado.

3. Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma.

Através da observação do comportamento dos alunos no decorrer das atividades nas planificações com a turma, foi-me possível continuar a verificar que as crianças se empenham mais e estão mais motivadas quando há manipulação de materiais, mas demoram mais tempo do que o planeado para realizar atividades práticas.

4. Destaques sobre o meu desempenho.

Nesta semana, as atividades planeadas não foram efetuadas com sucesso, relativamente ao tempo que foi planificado, contudo consegui que os alunos estivessem envolvidos nas atividades realizadas.

5. Desafios futuros do meu desempenho

Tendo em conta que a turma, no geral, continua a demorar na maioria das vezes muito tempo a realizar as atividades, devo futuramente alargar o tempo das atividades.

Devendo o professor repensar as suas estratégias tentando aperfeiçoar a sua prática profissional com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas para os alunos, futuramente pretendo continuar a criar estratégias, que sejam motivadoras para as crianças durante a minha intervenção.

Anexos

Anexo 1



Figura 1: Ilustração de um livro a partir da história ouvida.

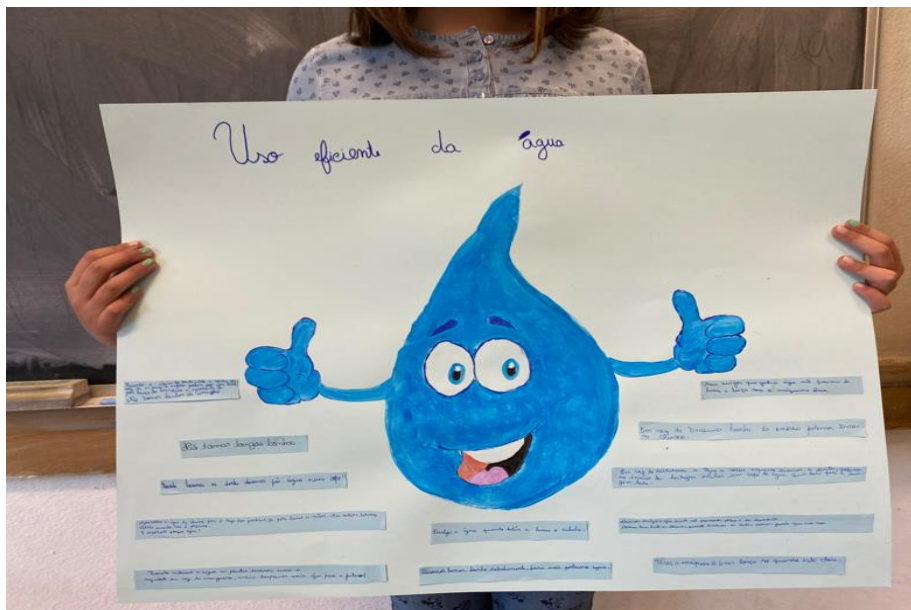


Figura 2: Ilustração da capa do livro ilustrado

Anexo 3- Estratégia de ensino centrada no conceito de Género



Anexo 4 – Elaboração de um cartaz sobre o uso eficiente da água



Anexo 5 – Atividade em grande grupo “A importância da floresta”



Anexo 6 – Excerto de um plano de aula em que os alunos excederam o tempo estipulado para a realização dos exercícios

Matemática/ Expressão e Educação Plástica - Geometria e medida/ Recorte, colagem e desenho	- Criar pavimentações;	-Entrega aos alunos de folhas de várias cores; -Desenho e recorte individual por parte dos alunos de polígonos regulares; -Criação de pavimentações com os polígonos desenhados nas folhas de cores; - Cada aluno mostra à turma a pavimentação que criou;	- Aferição da criatividade de cada aluno,	- Folhas coloridas, tesoura e cola;	10:00h INT 10:30H 11:00h 11:45h INT 13:15h 14:00h
Matemática - Geometria	- Identificar propriedades de figuras planas e de sólidos geométricos;	-Resolução da ficha n.º 22 do livro de fichas de matemática; - Correção oral, em grande grupo, dos exercícios resolvidos pelos alunos, por parte da professora estagiária;	- Observação se os alunos resolvem os exercícios, se estes compreendem o que é pedido nos exercícios. - Aferição se os alunos resolveram	- Livro de fichas, lápis e borracha	

Anexo 7 – Excerto de plano de aula evidenciando a articulação entre os conteúdos

Plano de aula n.º 13

Data: 24 de maio de 2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/Cidadania -Educação literária	- Manifestar ideias e pontos de vista suscitados por uma obra;	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as vivências dos alunos durante o fim de semana. - Leitura em voz alta das últimas 24 páginas da obra <i>MENINO MENINA</i> de Joana Estrela, pela professora estagiária e interpretação de algumas ilustrações da obra (2ª metade) pela professora estagiária/aluno/alunos;	-Análise da capacidade dos alunos para manifestar ideias e pontos de vista suscitados por uma obra;	- Livro <i>MENINO MENINA</i> de Joana Estrela.	08:30h 08:45h
Português/Cidadania/ Expressão e Educação Dramática - Escrita/ Interpretação e comunicação	- Dramatizar cenas a partir de um guião a elaborar pelos alunos relativo desconstrução de género;	- Elaboração de um guião, pelos alunos (a pares) de uma situação do quotidiano onde identifiquem momentos onde são observados estereótipos de género; -Apresentação das dramatizações;	- Observação se os alunos leem com entoação, ritmo, bem como se expressam oralmente;	- Caderno de português, lápis;	09:10h 10:00h INT
Matemática - Medida	-Recordar as unidades de medida de capacidade;	- Visualização de um vídeo da escola virtual sobre medição de capacidades usando as unidades de medida; - Diálogo entre professora estagiária/aluno/alunos sobre o que os alunos visualizaram;	-Aferição se os alunos se recordam das unidades de medida de capacidade e se compreenderam o que visualizaram;	-Computador, projetor;	10:30h

Anexo 8 - Atividade experimental no âmbito da área de Estudo do Meio



Anexo 9 – Excerto do plano de aula sobre as atividades experimentais

Estudo do meio -Natureza	- Experienciar como é que a água muda de estado físico;	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre como é que a água muda de estado físico escrevendo no caderno a questão- problema – será que a temperatura tem efeitos sobre a água?;	-Aferição dos conhecimentos prévios dos conhecimentos prévios dos alunos;		13:15h
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o que eles acham que vai acontecer se colocarmos água no congelador escrevendo no caderno diário o que cada aluno acha que vai acontecer e os materiais usados;			13:25h
		- Observação da água em estado sólido, cubos de gelo levados pela professora estagiária;		-Cubos de gelo;	13:35h
		- Questionamento aos alunos sobre o que eles acham que vai acontecer se de deixarmos os cubos de gelo à temperatura ambiente, escrevendo no caderno diário o que cada aluno acha que vai acontecer aos cubos de gelo e os materiais que serão utilizados;			13:45h
		- Observação do cubo de gelo a derreter;		- Cubos de gelo, prato;	
		-Questionamento ao sobre o que eles acham que vai acontecer aquecemos a água, escrevendo no caderno diário o que cada aluno acha que vai acontecer à água se continuarmos a aquecer e os materiais que se vai utilizar;		-Velas, copo de vidro;	
		-Observação dos cubos de gelo a derreterem completamente;			

Anexo 10 - Atividades na área disciplinar de Educação Física



Anexo 11- Excerto do plano de aula com as atividades na área disciplinar de Educação Física

Educação Física -Jogos	-Desenvolver as capacidades de velocidade e resistência;	- Atribuição de um lenço a cada aluno. Os alunos colocam um lenço ("rabinho") na parte de trás dos calções ou calças, para que se veja a ponta do mesmo. Ao sinal da professora estagiária estes tentam tirar o maior número possível de "rabinhos" aos colegas, tentando evitar que roubem o seu. O jogador sem "rabo" pode continuar em jogo, tentando retirar o "rabinho" aos colegas. Ganha o aluno que conseguir mais rabinhos; - Divisão da turma em duas equipas (12 alunos em cada equipa) e são colocadas cada uma em sua parte do campo, dividido por uma linha. Existe outra linha dividindo a área de uma equipa e a zona do "piolho" da equipa contrária. As equipas vão trocando a bola com o "piolho", tendo que efetuar três passes sem que a bola toque no chão ou num elemento da outra equipa. Após efetuarem os três passes podem "anular" um elemento da equipa adversária, acertando-lhe com a bola do pescoço para baixo. Se a bola tocar no chão ou num colega da equipa contrária a contagem recomeça do zero. O jogo termina quando uma equipa conseguir "anular" toda a equipa adversária. Quando um participante é "anulado" vai para a zona do "piolho" e passa a poder efetuar os passes nessa zona.	- Lenços (1 por aluno);	13:40h
	- Desenvolver as capacidades de velocidade e força cooperando em equipa;		-Coletes, bola;	13:50h
				15:30h

Anexo 12 – Excerto de um plano de aula sobre a atividade relacionada com a literacia financeira

Matemática/Cidadania e desenvolvimento - Medida/educação para o consumo	-Adicionar e subtrair quantias de dinheiro;	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o dinheiro e como é importante sabermos trabalhar/manusear/ e geri-lo; -Visualização de um vídeo da escola virtual sobre adição e subtração de quantias de dinheiro;	-Computador, projetor;	INT 10:30h
--	---	--	------------------------	---------------

Anexo 13 – No recreio a participar numa brincadeira com os alunos



Anexo 14 – Grelha de avaliação de um dos 3 alunos

AValiação DO ALUNO K

I S B MB

I S B MB

Interesse pelo estudo	☐ ☐ ☐ ☒	Raciocínio lógico e/ou abstrato	☐ ☐ ☐ ☒
Atenção/concentração	☐ ☐ ☐ ☒	Análise/Síntese/Avaliação de situações	☐ ☐ ☐ ☒
Participação na aula	☐ ☐ ☐ ☒		☐ ☐ ☒ ☐
Hábitos de trabalho	☐ ☒ ☐ ☐	Iniciativa	☐ ☐ ☒ ☐
Métodos de trabalho	☐ ☒ ☐ ☐	Criatividade	☐ ☒ ☐ ☐
Organização	☐ ☒ ☐ ☐	Espírito de observação	☐ ☐ ☒ ☐
☒ Trabalhos de casa		Espírito crítico	☐ ☐ ☒ ☐
☒ Ausência de material escolar		Curiosidade científica	☐ ☐ ☐ ☒
☒ Assiduidade e/ou pontualidade		Pesquisa/seleção e tratamento da informação	☐ ☐ ☒ ☐
Expressão escrita	☐ ☐ ☒ ☐	Relacionamento com os colegas e/ou adultos	☐ ☐ ☒ ☐
Expressão oral	☐ ☐ ☐ ☒	Respeito pelos outros	☐ ☐ ☐ ☒
Leitura	☐ ☐ ☐ ☒	Consciência cívica e moral	☐ ☐ ☒ ☐
Domínio de vocabulário fundamental	☐ ☐ ☒ ☐	Autonomia	☐ ☐ ☐ ☐
Domínio de regras gramaticais	☐ ☐ ☒ ☐	☒ Falta de confiança em si próprio	
		☒ Carências afetivas/materiais	
☒ Ausência de determinados pré-requisitos		Desenvolvimento físico e motor	☐ ☐ ☒ ☐
Aquisição e relação de conhecimentos	☐ ☐ ☐ ☒	☒ Interesses divergentes dos escolares	
Compreensão/interpretação de ideias	☐ ☐ ☒ ☐	☒ Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais	
Aplicação de conhecimentos	☐ ☐ ☒ ☐	Interesse geral	☐ ☐ ☐ ☒

NA- Não se aplica

Dificuldades Específicas:

Áreas disciplinares / aluno	Dificuldades diagnosticadas
Educação Artística	O Aluno k apresenta dificuldades na expressão plástica, no domínio da Experimentação e Criação, uma vez que revela poucas habilidades no âmbito da pintura e do desenho.

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

Ao longo das aulas, o aluno k revelou um Interesse colossal pelo estudo, que se manifestou na atenção e concentração ao longo das aulas. Contudo, o aluno não revela ter hábitos e métodos de trabalho. Neste sentido, o aluno em questão, certo dia, preferiu que não estudava em casa nem tinha qualquer método de trabalho porque não sentia necessidade de o fazer uma vez que a sua atenção durante as aulas é elevada captando com extrema eficácia os conteúdos abordados. Porém, o aluno realiza sempre os trabalhos de casa.

O aluno é assíduo e pontual, faz-se sempre acompanhar do material necessário para as atividades de aula.

Ao nível da expressão escrita, o aluno, demonstra várias aptidões, nomeadamente no domínio do vocabulário fundamental e, também de domínio de regras de gramática. O aluno, apresenta possuir, também, competências de expressão oral através da comunicação de ideias estruturadas e articuladas e de raciocínios imediatos, que revelam que o aluno gosta de comunicar/partilhar e expressar as suas ideias com a turma, mas nem sempre a turma acompanha estas ideias, uma vez que são bastante maturadas para a faixa etária em questão, demonstrando assim grande confiança em si próprio, no que diz e no que faz. Em relação à leitura, o aluno, manifesta ter hábitos de leitura, uma vez que quando o faz durante as aulas, lê fluentemente, com entoação e expressividade.

Relativamente à compreensão e interpretação de ideias, este aluno é bom a este nível, pois, compreende e interpreta com facilidade ideias, aplicando, os seus conhecimentos com iniciativa própria, revelando ser bom na análise, à síntese e avaliação de situações, apresentando um formidável raciocínio lógico e abstrato. No que concerne à criatividade, constatamos que o aluno demonstra não ser muito criativo nas atividades desenvolvidas.

No que diz respeito ao relacionamento com os colegas e adultos, este respeita todos os colegas e adultos, demonstrando um nível de maturidade diferenciado dos restantes colegas, no modo de agir e de pensar. Apesar de se relacionar com todos os colegas e do respeito que mantém por todos, este aluno, encontra-se apenas com um colega no momento do recreio exterior. O sociólogo Aliberoni (1997) refere que na relação entre pares, ambos são agentes e trazem consigo algo significativo para a construção da amizade. É de referir que este aluno e o colega com quem passa maior parte do seu tempo no recreio exterior é um aluno totalmente diferentes em termos das várias capacidades.

No que diz respeito a carências materiais, verificamos que o aluno, não manifesta limitações neste âmbito.

Acerca do desenvolvimento físico e motor, este aluno, apresenta competências positivas. O aluno, como já supramencionado, tem Interesse por temas que, em oposição a grande parte da turma não tem o que nos permite situar este aluno face a algumas aspirações sociais, culturais e profissionais.

Em termos de áreas disciplinares onde o aluno manifesta algumas dificuldades, mencionamos, dentro da Educação Artística, a Expressão Plástica, no domínio da Experimentação e Criação, uma vez que este revela poucas habilidades no âmbito da pintura e do desenho, sendo referido pelo mesmo que é a área que menos aprecia.

Bibliografia

Aliberoni, F. (1997). O primeiro amor. 3ª edição. Lisboa: Bertrand Editora.

Anexo 15- Corte dos moldes dos bonecos destinados aos diplomas de final de ano



Anexo 16 – Relatórios crítico-reflexivo sobre as aulas lecionadas nas disciplina de Português

Prática de Ensino Supervisionada II no 2.º CEB - PT-HGP

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

Relativamente à planificação de português, as crianças mostraram um bom desempenho, ao longo das atividades propostas pela professora estagiária.

A intervenção do dia 22 de março teve início com a abertura das lições no quadro, por parte da estagiária.

No momento seguinte a professora fez uma breve revisão, oral, da aula anterior, sobre o que é o texto de opinião, qual a finalidade, qual a sua estrutura, expressões úteis e conectores que podem ser usados.

Seguidamente, a professora estagiária estabeleceu um diálogo entre os alunos acerca de quem era a favor ou não da guerra. Neste seguimento, a professora divulgou aos alunos o tema do texto de opinião que iriam escrever, selecionado pela mesma, "A guerra". A professora apresentou um slide aos alunos relativamente às implicações sociais e pessoais da guerra entre a Rússia e a Ucrânia, como mote para o trabalho de escrita individual e de seguida fez-se a análise coletiva da notícia anteriormente apresentada.

A seguir a professora projetou duas tabelas com a finalidade de ajudar os alunos a organizarem o seu texto por partes, as suas ideias, expressões e conectores que podem usar. Seguidamente, entregou aos alunos uma folha para redigirem o seu texto individual sobre o tema "A Guerra". Os alunos redigiram o seu texto sem tempo estabelecido. Após todas as redações, fez-se a leitura alguns textos elaborados pelos alunos.

Na atividade seguinte, os alunos registaram no quadro algumas palavras relacionadas com o tema em questão e na segunda parte da aula elaborou-se no quadro, pelos alunos de um texto coletivo com as contribuições das ideias plasmadas nos textos de opinião individuais dos alunos.

Esta aula terminou com a leitura, em voz alta, por um aluno do texto coletivo elaborado.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:

Na intervenção do dia 22 de março o comportamento dos alunos foi positivo. Os alunos estiveram envolvidos ao longo da aula, pois demonstraram interesse em escrever sobre a guerra, mesmo sendo uma turma que tem algumas dificuldades em aceitar tarefas de escrita.

Destaques sobre o meu desempenho:

No que diz respeito ao meu desempenho, fiz o uso correto do discurso pedagógico e com rigor científico. Considero que tive um bom desempenho nesta intervenção ao assumir as funções e responsabilidades de docente.

Desafios futuros do meu desempenho:

No futuro, pretendo continuar a manter uma boa postura, para conseguir um bom controlo da turma, contribuindo para o ensino-aprendizagem da mesma, captando a atenção e adotando sempre novas estratégias para motivar as crianças para a escrita.

Anexo 17 – Relatórios crítico-reflexivo sobre as aulas lecionadas nas disciplina de História e Geografia de Portugal

Prática de Ensino Supervisionada I no 2.º CEB - PT-HGP

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

Relativamente às planificações de português, algumas crianças mostraram um bom desempenho, em realizar as atividades propostas nas mesmas. Na intervenção do dia 18 de janeiro, a aula iniciou-se com a abertura da lição da presente aula no quadro, pela professora estagiária. De seguida, iniciou-se um diálogo entre a professora estagiária/aluno/alunos sobre o que irá ser trabalhado na aula. Depois deste diálogo a professora estagiária projetou um excerto de António Mota, *Pedro Alecrim*, de modo a os alunos rescreverem, no caderno, organizando-o em quatro parágrafos e utilizarem os sinais de pontuação adequados. Nesta atividade, maior parte dos alunos teve dificuldade em reescrever o excerto organizando-o corretamente em quatro parágrafos com os sinais de pontuação adequados. Foi feita a correção no quadro, por parte dos alunos e estes verificaram que era uma tarefa simples.

Posteriormente, a professora estagiária questionou os sobre o que entendem por discurso direto e discurso indireto, ao contrário do que a professora estava à espera, os alunos não deram nenhuma resposta correta pois não sabiam do que se tratava. Desta forma a professora estagiária, com os alunos fez a análise da página 253 do Manual, foi feita a leitura em voz alta pelos alunos, da página e seguidamente, observaram um vídeo da escola virtual sobre o discurso direto e discurso indireto.

Após esta visualização em grande grupo, discutiu-se sobre as diferenças e as regras que os alunos observaram no vídeo, entre o discurso direto e o discurso indireto. Nesta discussão alguns alunos foram capazes de mencionar as diferenças entre os discursos.

No momento seguinte, foi solicitado aos alunos que fizessem a análise, individual, da página 254 do manual, de modo a estes analisarem as alterações que ocorrem na passagem do discurso direto para discurso indireto. Após esta análise a professora a professora estagiária apresentou um PowerPoint, com alguns exercícios para os alunos resolverem. No início alguns alunos não conseguiram resolver. Depois desta resolução os exercícios foram resolvidos no quadro pelos alunos.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:

Na intervenção do dia 18 de janeiro o comportamento dos alunos foi positivo mais ou menos positivo, contudo não cooperaram nem tiveram uma participação positiva ao longo da aula, verifiquei que os alunos que participam nas atividades propostas são maior parte das vezes sempre os mesmos alunos.

Apreciação/justificação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Para lecionar esta aula de Português, optei por utilizar um método diferente daquele que já lectionei (laboratório gramatical) e percebi que os alunos continuam com muitas dificuldades no domínio da gramática, dessa forma é fundamental arranjar estratégias para ultrapassar essas dificuldades. As minhas opções didáticas não foram as mais acertadas, pois senti que os alunos precisam de ser desafiados para se manterem motivados a trabalhar o domínio da gramática.

Destaques sobre o meu desempenho:

No que diz respeito ao meu desempenho, fiz o uso correto do discurso pedagógico e com rigor científico. Considero que tive um bom desempenho na intervenção ao assumir as funções e responsabilidades de docentes.

Desafios futuros do meu desempenho:

No futuro, pretendo continuar a manter uma boa postura, para conseguir um bom controlo da turma, contribuindo para o ensino-aprendizagem da mesma. Pretendo futuramente arranjar estratégias adequadas a esta turma que precisa de ser desafiada uma vez que desiste facilmente de qualquer tarefa a ser realizada.

Anexo 18- Excerto de um plano de aula articulada com os conteúdos e metas de aprendizagem definidos para o 6.º ano

Dominios/Conteúdos	Aprendizagens essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos
PORTUGAL DO SÉCULO XVIII AO SÉCULO XIX -A Revolução Francesa de 1789;		-Abertura da lição da presente aula no quadro, por um aluno; -Introdução do novo conteúdo, por meio da exploração da ilustração ^[1] presente no manual, pp. 48-49; -Visualização de um vídeo ^[2] da escola virtual, relativo à reconstituição história da ilustração explorada anteriormente; -Discussão coletiva acerca do que está representado na ilustração, onde teve lugar o acontecimento representado e qual a nacionalidade dos soldados e dos populares; -Visualização de um vídeo ^[3] da escola virtual, relativo à tomada da Bastilha; -Discussão, em grade grupo, sobre o porque da tomada da bastilha, qual a intenção e quais os ideais defendidos pelos revolucionários; -Análise individual do documento ^[4] histórico do manual, p.50 intitulado "Revolução Francesa (a tomada da bastilha em 14 de julho de 1789)". -Resolução das questões de exploração do documento, recorrendo também ao texto de autor da p. 51 do manual; -Leitura em voz alta, pelos alunos, do documento histórico anteriormente analisado; -Correcção, em grande grupo das questões resolvidas	-Observação se os alunos estão atentos durante a visualização do vídeo; -Análise se os alunos referem as ideias e os princípios defendidos pelos revolucionários; -Análise das	-Quadro, caneta; -Manual; -Computador, projetor; -Computador, projetor; -Manual;

Anexo 19 – Apresentação em PowerPoint

O que observas nesta imagem? Reflete...



Uma família burguesa à mesa, pintada por um anónimo

Como é que a Nobreza se vestia? Observa atentamente a imagem...



D. João de Portugal. Pintura de D. Manuel I (copiada de Tiziano)

[...] O Duque de Bragança... vinha vestido com uma capa de pano raso, abotoado o **capuz** com **diamantes** e **fecho** de ouro; e as **bandas compridas** e **apressilhadas** com **rubis** e **ouro**; o **barrete** era de **veludo** com **fios** de **rubis**, **diamantes**, **pérolas** e **ouro**; as **calças** eram de **veludo azul-escuro** agaloadas de **ouro** [...].

[...] A Duquesa trazia um vestido de **veludo preto** cheio de **espigulhas galantes** de **ouro**, **rubis** e **diamantes**, com **meias mangas**, **abertas ao meio** com **rede de ouro** [...], **diamantes** e **rubis** ao **peito** e **pulseiras** e **brincos** de **grossíssimas pérolas** [...]

Relato de João Batista Venturino

Anexo 20 – Quizz usado numa aula de História e Geografia de Portugal

QUIZ!
A modernização das atividades produtivas portuguesas

1

Foram abolidos os morgadios e alguns tributos pagos pelos agricultores!

Verdadeiro! Falso!

2

Não foram criadas escolas agrícolas, concursos e exposições!

Verdadeiro! Falso!

3

A falta de máquinas não era um problema!

Verdadeiro! Falso!

4

Existiam poucas áreas cultivadas!

Verdadeiro! Falso!

5

Existiam muitas infraestruturas (estradas, meios de transporte (...))!

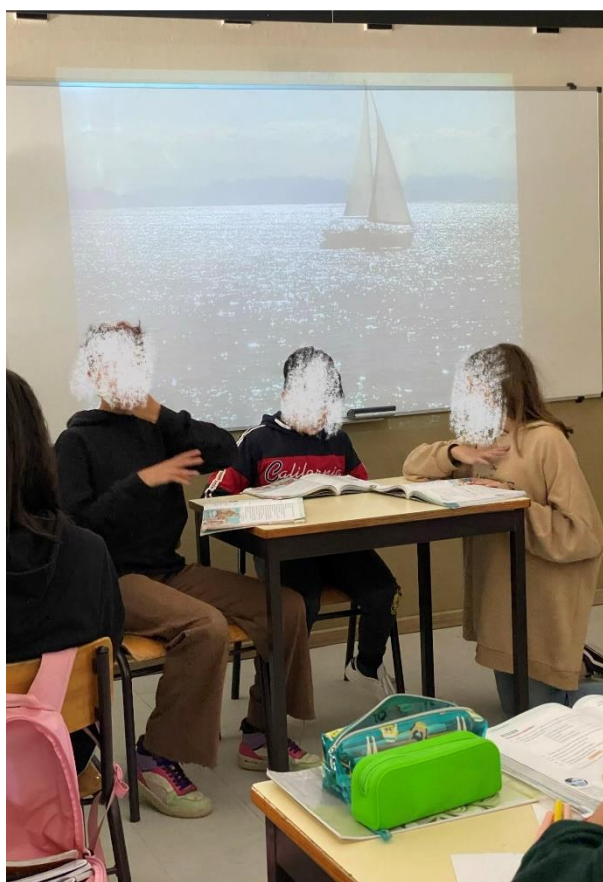
Verdadeiro! Falso!

6

[102a87b35295938.png | I'm a Puzzle \(im-a-puzzle.com\)](#)

7

Anexo 21- Dramatização da obra *Os Piratas*, de Manuel António Pina na aula de Português



Anexo 22- Trabalho a pares na aula de História e Geografia de Portugal

Dominios/Conteúdos	Aprendizagens essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos
PORTUGAL DO SÉCULO XVIII AO SÉCULO XIX -A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal.	-Recordar o que foi trabalhado na aula anterior;	-Registo do sumário da última aula, no quadro, por um aluno; -Abertura da lição da presente aula no quadro, por um aluno; -Leitura, por um aluno, do "Recordas-te" do manual, p.52; -Discussão, coletiva, relativamente ao que foi trabalhado na aula anterior; -Leitura silenciosa do documento histórico ⁽¹⁾ intitulado "Saída da Família real para o Brasil (1807)" do manual, p.52 -Leitura em voz alta, por um aluno, do documento lido anteriormente; -Visualização de um vídeo ⁽²⁾ da escola virtual sobre a 1.ª invasão napoleónica: a partida da família real; -Referir a fuga da família real e da corte para o Brasil aquando da primeira invasão; -Descrever sucintamente as três invasões napoleónicas, salientando os seus episódios mais marcantes; -Destacar a resistência popular e a ajuda militar inglesa na luta contra a	-Observação se os alunos estão atentos durante a visualização do vídeo; -Resolução de atividades de aplicação de conteúdos; -Análise se os alunos destacam a ajuda que	-Quadro, caneta; -Manual; -Computador, projetor; -Computador, projetor, Caderno, esferográfica;

Anexo 23 – Banco de questões

Banco de Questões de História e Geografia de Portugal – 6º ano

Aluno (a): _____ Nº _____ Turma: _____ Data: ____/____/22

Professor/a: _____ Encarregado de Educação: _____

Dominios avaliados neste teste de avaliação	Aprovação (V, L, A, MB)
Metodologia de pesquisa e análise de informação.	
Conhecimento e compreensão de acontecimentos e personagens, situando-os no tempo e no espaço, com uso de vocabulário específico da disciplina.	

GRUPO I

Selecione a opção correta com um X.

- Os dois grupos de confronto na Guerra Civil foram...
☐ a) liberais e republicanos.
☐ b) absolutistas e miguelistas.
☐ c) absolutistas e liberais.
- Quem chefiava os liberais era...
☐ a) D. Pedro.
☐ b) D. Miguel.
☐ c) D. Maria II.
- O fim da Guerra Civil foi negociado...
☐ a) na localidade de Évora Monte, em 1834.
☐ b) em Torres Vedras, em 1833.
☐ c) na localidade de Alcáçovas, em 1832.
- A Guerra Civil teve a duração de...
☐ a) de dois anos (1830-1832).
☐ b) de 4 anos (1830-1834).
☐ c) de dois anos (1832-1834).
- Um dos obstáculos ao progresso de Portugal na 1ª metade do século XIX foi...
☐ a) a modernização da agricultura.
☐ b) as invasões inglesas.
☐ c) a Guerra Civil.

6. A modernização da agricultura iniciou-se no reinado de...

- ☐ a) D. João V.
☐ b) Marquês de Pombal.
☐ c) D. Maria II.

7. O movimento de modernização económica correspondente à segunda metade do século XIX dá-se o nome de...

- ☐ a) Reflexão.
☐ b) Regeneração.
☐ c) Restituição.

8. Uma das medidas tomadas pelos governos liberais para desenvolver a agricultura foi:

- ☐ a) extinguir o "direito de regadio".
☐ b) dividir muitos "baldios" pelos nobres e clérigos.
☐ c) dividir a terra por um maior número de proprietários.

9. A lei dos "morgados" era...

- ☐ a) o direito de o filho mais velho herdar a totalidade da herança.
☐ b) o direito de o filho mais novo herdar a totalidade da herança.
☐ c) o direito de a herança ser distribuída de forma igual por todos os filhos.

10. Os trabalhadores das indústrias camavam-se...

- ☐ a) artesãos.
☐ b) operários.
☐ c) camponeses.

11. As duas principais zonas industriais em Portugal, na segunda metade do século XIX, eram...

- ☐ a) Porto / Braga / Guimarães.
☐ b) Faro / Setúbal / Barreiro.
☐ c) Lisboa / Santarém / Setúbal.

12. O grande impulsionador dos transportes e meios de comunicação neste período foi...

- ☐ a) Fontes Pereira de Melo.
☐ b) D. Maria II.
☐ c) Marechal Saldanha.

GRUPO II

1. Observe, com atenção, o documento 1 e responda.

1.1. Que técnica agrícola era utilizada antes do século XIX?

1.2. Que técnica a substituiu após o século XIX?

1.3. Qual era a principal vantagem desta nova técnica?

2. Observe os documentos 2, 3 e 4 e responda:



Doc. 2 - Máquina que revolucionou a indústria (séc. XIX)



Doc. 3 - Produção industrial



Doc. 4 - Produção artesanal

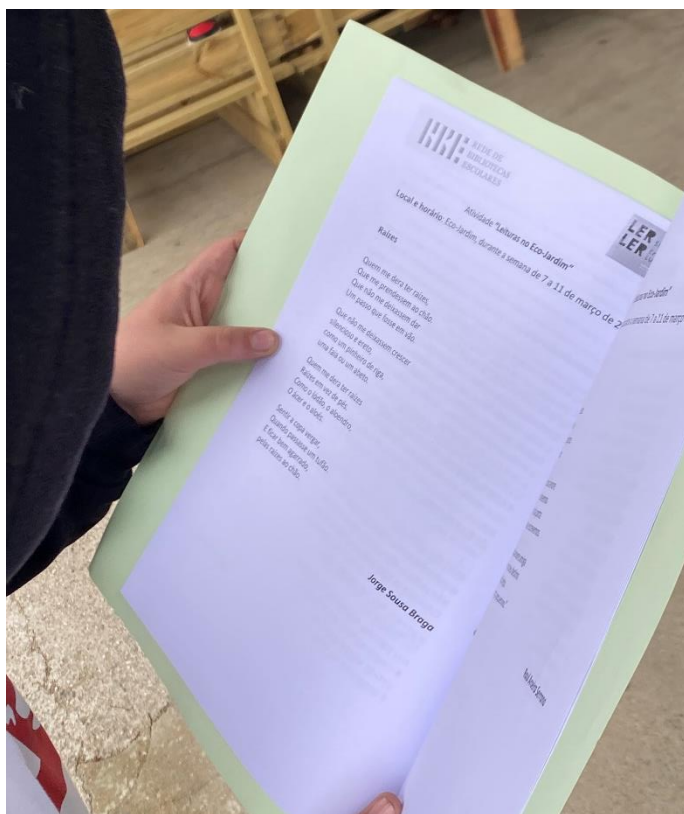
2.1. Refere o nome da máquina que, no século XIX, mais contribuiu para a modernização da indústria.

2.2. Completa o esquema.

Produção artesanal		Produção industrial
	← local de trabalho →	
	← energia utilizada →	
	← tempo de produção →	
	← quantidade produzida →	
	← preços dos produtos →	

2.3. Com base nos documentos 2 e 3, refere duas vantagens da produção industrial.

Anexo 24 - “Leituras no Eco-Jardim”, integrada na Semana da Leitura



Anexo 25 – Visita de estudo à casa da Ribeira no âmbito do projeto: “Património Local: Conhecer, Preservar e Divulgar”



1. Classifica de 0 a 10 o quanto gostastes das atividades dinamizadas no decorrer da Visita de Estudo.

26 respostas

Classificação	Porcentagem	Contagem
10	61,5%	10
9	23,1%	9
6	11,5%	6
3	5,9%	3

2. O que achaste mais interessante durante a visita ao museu?

26 respostas

Resposta	Contagem	Porcentagem
A história da Ca...	1	3,8%
A parte do passeio	1	3,8%
Eu achei mais i...	1	3,8%
Gostei dos moni...	1	3,8%
Gostei muito da ...	3	11,5%
O que achei mai...	1	3,8%
O vídeo do lago...	1	3,8%
Os vídeos e do rio	1	3,8%
Os vídeos	1	3,8%
Visitar o patri...	1	3,8%

4. Agora que conheces o museu da ribeira, onde tiveste a oportunidade de alargar os teus conhecimentos acerca do património local, consideras importante preservá-lo?

26 respostas

Resposta	Porcentagem	Contagem
Sim	100%	26
Não	0%	0

3. Mudavas algum aspeto da visita de estudo?

26 respostas

Resposta	Porcentagem	Contagem
Sim	3,8%	1
Não	96,2%	25

[illegible]

Anexo 28 – 7.º Webinar “Dar Voz à Língua”, intitulado “A Gamificação Estrutural de um Curso Online de Cultura: Conta-me como foi”



Anexo 29 - I Colóquio Internacional de Crítica e Teoria Literária

II Colóquio Nacional de Literatura, Memória e Subjetividade: Deslocamentos e Identidades



Anexos: Textos de opinião sobre o tema “A Guerra”

Texto 1

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... és a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Guerra
Eu sou contra a guerra, ^{entre a Rússia e a Ucrânia} porque não só tem consequências no país como também tem consequências para o mundo, há muitas destruições, mortes...
A guerra devia acabar pelos impactos no mundo, como o aumento do gásóleo, o impacto na agricultura, as pessoas foram separadas da família, foram destruídas hospitais, casas e muito mais... Ficaram sem comida e todos sofrem com isso.
É por isso que eu sou contra a guerra e que espero que isto ^{isto} acabe e que a paz permaneça no mundo.



Texto 2

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... és a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu sou contra a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Na minha opinião a guerra está a causar vários milhões de mortos principalmente crianças e mulheres e está a causar vários milhares de feridos. A guerra está a causar um caos pois agora vários milhões de vítimas que são inocentes estão a sofrer no frio sem casa e sem comida. Concluindo, a guerra está a aumentar a fome do mundo e está a fazer com que morram milhares de pais para a Ucrânia combater com a Rússia mas eu acho que deveria parar a guerra e voltarmos à paz no mundo.



Texto 3

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... és a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu sou contra a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, porque muitas pessoas estão a perder a sua família para ajudar a Ucrânia, a perder fome e perder a sua casa onde estiveram lá muitos anos, onde passaram momentos inesquecíveis... Alguns jovens foram impedidos de sair de Ucrânia para combater.

Na minha opinião acho que Putin ainda pode acabar com o que está a acontecer. Enquanto muitas pessoas estão a morrer e a perder a sua família, enquanto isto tanto o certeza que este guerra vai aparecer no manual de História.

Para terminar poderia haver mais paz no mundo.



Texto 4

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... és a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu não ^{sou} a favor da guerra porque mata muita gente e há muita destruição. Em primeiro lugar a guerra faz sofrer muita gente, além disso pode afetar outros continentes e há pessoas que perdem a família, perdem a casa e têm de fugir da ^{suas} cidade para outro país. Já fugiram cerca de 100 mil pessoas. Atualmente há a Rússia. A começar a acção mas agora a Rússia está a destruir completamente a Ucrânia. Espero que esta guerra acabe com um fim feliz e que a Rússia declare paz para todo o mundo.



Texto 5

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... **És a favor ou contra a guerra?** Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

A guerra entre a Rússia e a Ucrânia
Eu não faço sobre o conflito guerra entre a Rússia e
a Ucrânia. Este conflito consiste em a Rússia ter inva-
dido a Ucrânia por algumas razões.

Dadas estas razões eu não sou a favor da guerra
porque, em primeiros lugares, milhares de famílias foram
separadas, pois os homens entre 18 e 60 anos têm de
combater, além disso as cidades ficaram destruídas
então muita gente perdeu a casa e muita criança,
mulheres e homens morreram. Esta guerra também
implica a passagem de fome na Ucrânia, pois tudo
ficou destruído.

Por fim, indico também que esta guerra / conflito
está a afetar a economia em geral, pois os preços das
gasolina, gasolina e comida por exemplo estão a aumentar,
pois a maioria de que consumimos / utilizamos vem
da Rússia e da Ucrânia. Nesta sociedade evoluída que
vivemos, devemos ter paz no mundo e acabar com este conflito.



Texto 6

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... **És a favor ou contra a guerra?** Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu sou contra o favor da guerra entre a Ucrânia e a Rússia.

Na minha opinião a guerra deveria acabar. Por várias razões 1.^a por que as pessoas ficaram sem as suas famílias; 2.^a por que também ficaram sem comida; e 3.^a por que as pessoas ficaram sem os seus pontos de abrigo.

Para terminar eu acho que a guerra vai terminar da melhor maneira.



Texto 7

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... És a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Do meu ponto de vista a guerra era desnecessária, porque imensas pessoas perderam as suas casas, os seus bens, estabelecimentos públicos como hospitais, escolas, supermercados, por isso perderam totalmente a sua qualidade de vida.

Com tudo na minha ^{opinião} era bem mais produtiva se fossem discutir para o Twitter, ~~estariamos~~ ~~estariamos~~ bem mais dentro da situação e podíamos sempre bloquear o Atual presidente da Rússia, Vladimir Putin.

Acredito que a guerra não vai acabar tão rapidamente e por isso devemos ajudar no possível.

Dim



Texto 8

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... És a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu sou contra a guerra porque
eu sou contra a guerra porque
a muitas mortes, os mercenários estão
piratas baratas e a muitas separações de
família e destruição de casas e
escolas e hospitais... isto se devia
a merda por isso e acho que
não deveria haver guerra e resolver
isto tudo no futebol se de outra
forma mas não de muito luta.
Vote a guerra...
paiz!



Texto 9

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... És a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

A guerra entre a Ucrânia e a Rússia
está a machucar com todo o planeta e na
minha opinião não acho que devamos enfrentar
essa guerra porque muitas pessoas estão sofrendo
por causa dessas coisas que prejudicam as pessoas.
As famílias se separam tendo a esperança
que acabará a guerra.



Texto 10

Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... **És a favor ou contra a guerra?** Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu sou contra a guerra entre a Rússia e a Ucrânia porque há muitas perseguições para o país e para o mundo. Para mim não devem fazer esta guerra porque há muitas pessoas inocentes que não têm culpa, crianças, mulheres, homens e idosos. Também muita gente não obrigada a ficar no país e perder as suas famílias. Muitas pessoas tiveram de sair do país e perderam as suas casas, família e os seus bens. Também muitos cameramanos e para foto e vídeo. As mulheres que têm de fugir e se separaram dos homens. Concluindo a guerra não é precisa e eu acho que deviam parar e fazer paz no mundo.



Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... És a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Pro Guerra

Eu sou contra a guerra entre a ~~guerra~~ Alemanha e a Rússia pois as consequências são terríveis. As pessoas tinham que deixar suas casas para salvar as suas vidas e das suas famílias e muitas crianças e hospitais foram destruídos que levou a morte de milhares de crianças e adultos. O presidente da Alemanha pediu para que os homens entre os 18 e 60 anos se juntassem as forças de defesa.

STOP

guerra

paznaeuropa



Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... És a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Guerra

Não concordo com a guerra entre a Rússia e a Ucrânia pois na minha opinião pois a Rússia destrói a Ucrânia e às vezes pergunto-me porque os Russos querem um país destruído. Tudo isso por causa de um presidente russo egoísta e egocêntrico que não liga para a vidas de pessoas inocentes e famílias separadas e pessoas inocentes feridas e a morte de presos e pessoas a passarem fome e hospitais destruídos e pessoas sem lar e isso por causa de a opinião de um presidente.



Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... **És a favor ou contra a guerra?** Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

A Guerra

Eu sou contra a guerra, porque acho que não é justo pessoas inocentes morrerem, muitas pessoas ficaram sem a sua família e sem as suas casas e muitos homens tiveram de deixar a sua família para ir combater. Houve muitas separações de famílias, muitas pessoas morreram e muitas escolas e hospitais foram destruídas. Tudo isto foi por causa do presidente da Rússia. Muitas famílias da Ucrânia tiveram de sair do seu país. Gostaria que a violência, o conflito, a fome e a destruição acabasse. Muitas pessoas saíram com esta guerra. Para terminarmos eu gostaria que a guerra acabasse e que no mundo inteiro reinasse paz.



Elabora um texto bem estruturado, em que exprimas a tua opinião sobre a guerra. Começa por dizer se... És a favor ou contra a guerra? Reflete sobre as consequências da guerra na população em geral, quer nas pessoas que estão dentro do conflito, quer para o resto do mundo.

Enumera, pelo menos, três argumentos que apoiem a tua resposta à questão anterior.

Eu sou contra a guerra porque
 sou contra a guerra porque
 a muitos mortos, os machucados estão
 ficam feridos e a muitas separações de
 família e destruição de casas e
 escolas e hospitais. Isto se deixa
 o mundo um caos e acho que
 não deveria haver guerra e resolver
 isto tudo no futebol. Se não
 houver eu acho que o mundo seria
 haver uma guerra porque causa tristeza
 e destruição e ajuda a dar trabalho
 porque se não fossemos nós também
 quando ajuda.



Anexos: Textos de opinião sobre o tema "Os trabalhos de casa"

Texto 1

10/01/2020

Texto de opinião 1 argumentativo sobre o tema "Os trabalhos de casa".

Eu vou falar sobre os TPC (trabalhos para casa).

Os TPC têm tanto enumeradas vantagens como desvantagens.

Em primeiro lugar, vou falar das vantagens.

Os trabalhos de casa ajudam a esquecer as coisas, reforçam os conhecimentos e desenvolvem técnicas de estudo e facilita a ajuda dos pais.

Agora, vou falar sobre as desvantagens.

Fazer os trabalhos de casa ficam mais complicados, no tempo em que faço os trabalhos de casa não estou a estudar matérias que têm mais dificuldade, tenho menos tempo livre e menos convívio familiar.

Por fim, concluo que vou a favor dos trabalhos para casa (TPC).

Texto 2

Texto de opinião sobre o tema "Os TPC escolares".

Em primeiro lugar eu não concordo com os trabalhos escolares de casa porque nos temos 50 minutos de aulas e muitas vezes sem intervalo.

Por outro lado têm vantagens que são: entender e reforçar a matéria dada na aula e desenvolver autonomia, para além disso também têm desvantagens que são: menos convívio com a família, amigos... e menos tempo livre para jogar futebol, etc...

Por fim eu sou contra mais por outro lado sou a favor.

Texto 3

Os trabalhos escolares de casa

Para mim não deve haver trabalhos de casa.

As vantagens de haver trabalhos de casa é que esclarece as dúvidas, fortalecer melhor as aulas e melhora as notas.

As desvantagens é que fica cansativo, brincamos menos, menos tempo com a família, menos tempo livre e o horário dos alunos na escola deve ter hora livres.

Texto 4

Texto de opinião com o tema trabalhos escolares de casa.

Eu sou contra os trabalhos de casa porque acho que ocupa o nosso tempo de descanso, e ocupa o tempo que nos queremos estar com familiares. Na escola já estamos muito tempo a estudar e ficamos cansados e o nosso tempo livre é depois da escola.

Texto 5

Texto de opinião / argumentativo
sobre o tema "Os trabalhos escolares de casa."

Eu sou contra os trabalhos de casa porque depois de um dia com inúmeras aulas, quando chegamos a casa, estamos muito cansados e saturados. Também ficamos com menos tempo livre para brincar e estar com a família...

Por esses motivos acho que não deveriam existir T.P.C.

Texto 6

texto de opinião sobre o tema
"Os trabalhos escolares de casa".

Eu sou em favor pois na minha opinião os trabalhos de casa são importantes pois reforçam a nossa inteligência fornece a nossa sabedoria.

Mas também à desvantagens pois teremos menos tempo para brincar e também é cansativo, só que para nós sermos inteligentes temos que fazer os trabalhos de casa mas no modo geral não à muitas pessoas que gostes dos trabalhos de casa.

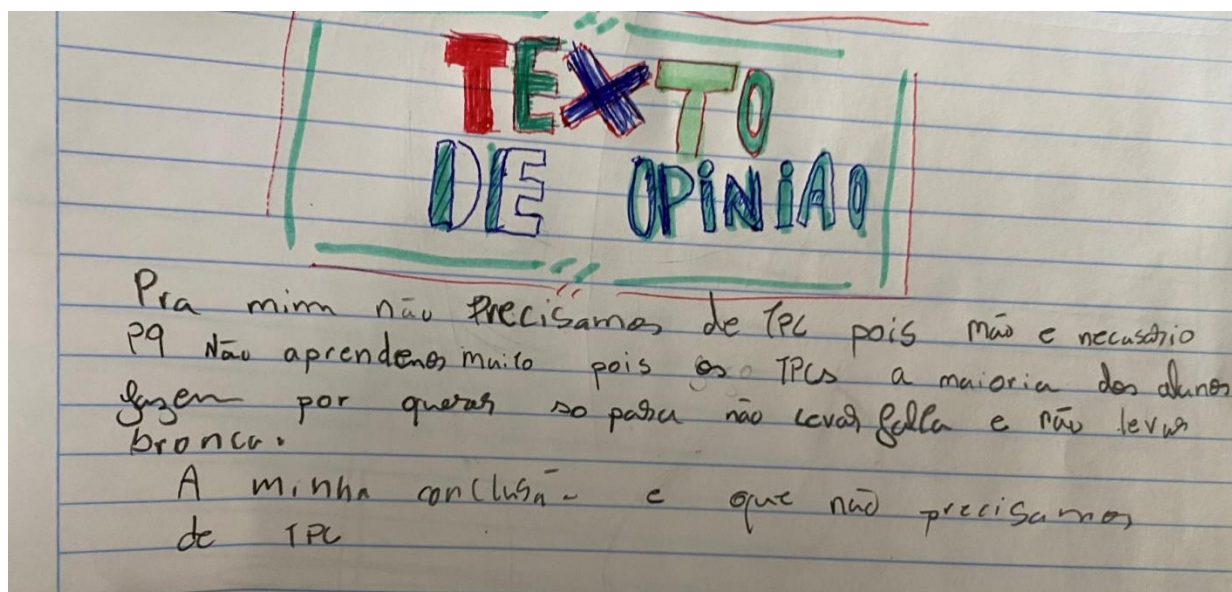
Texto 7

Escreva um texto de opinião / argumento sobre o tema.

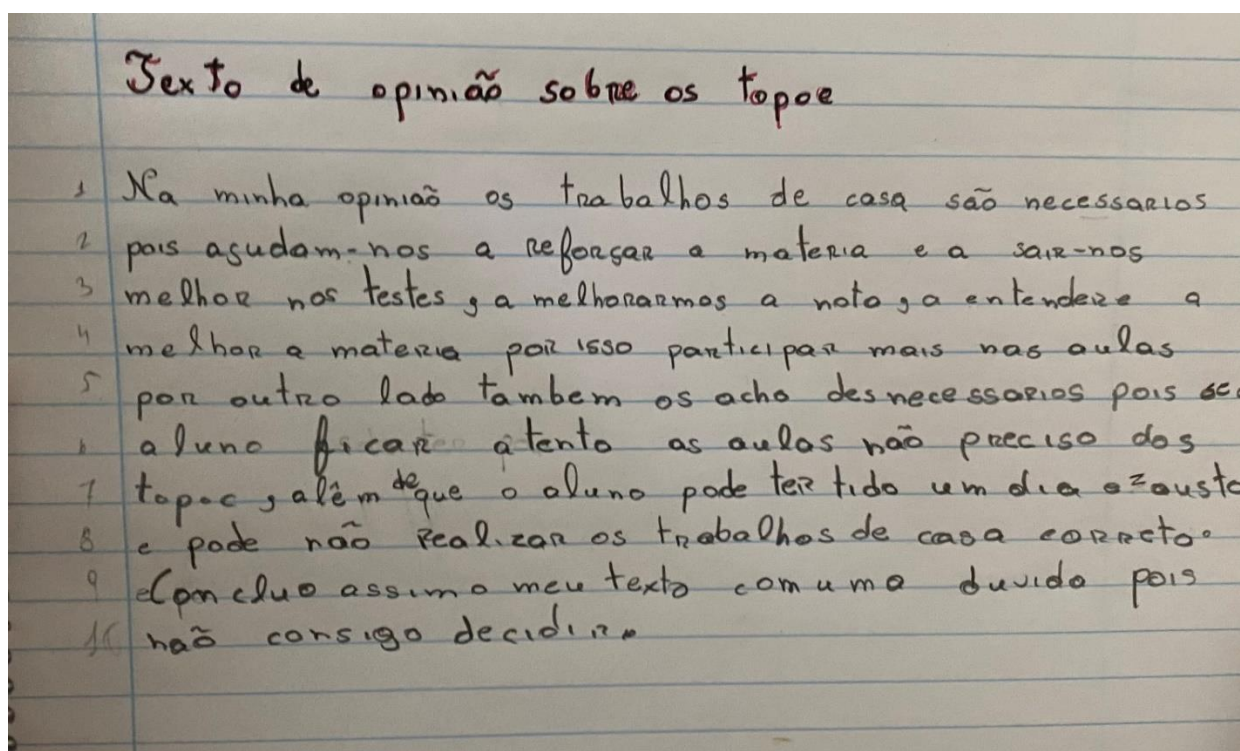
"Os trabalhos de casa"

Eu acho que os trabalhos de casa são importantes. Para esclarecimentos de dúvidas, reforço de conhecimento e melhoria métodos de estudo. Mas por outro lado os trabalhos de casa ocupam tempo e é cansativo depois de muitas aulas seguidas e gostamos de querermos brincar. Os alunos T.P. e outros são dados com frequência para fazer breves deites e estudo.

Texto 8



Texto 9



Texto 10

Texto opinião sobre o tema Trabalhos de casa.

Na minha opinião é que os trabalhos de casa ajudam a entender a matéria mas também é muito chato, não temos tempo pra Brincar, nem conseguir ter elevar o nível do gosto dos trabalhos de casa também com o trabalho de casa deixamos de estudar.

Texto 11

Sexto de opinião
argumentativo sobre o tema "os trabalhos escolares de casa"

da minha opinião os trabalhos de casa são necessários pois ajuda-nos a ver as dúvidas que temos e também nos ajuda a ter capacidade de pesquisa.

Por outro lado eu acho que não são necessários pois vão nos ocupar o tempo que poderíamos estar ao ar livre e fazer desporto e conviver com os amigos e colegas e familiares.

Em conclusão, os T.P.C poderiam ser mandados por menos quantidade e em dias que estivermos menos cansados.

Texto de Opinião

argumentativo sobre o tema "Os trabalhos escolares de casa"

Na minha opinião, os trabalhos de casa são um assunto controverso por-
to alunos, professores e pais que têm opiniões diferentes.

Há alunos, professores e pais que acham que os trabalhos de casa ajudam-
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer

Por outro lado também têm quem diz que os trabalhos de casa são uma
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer

Concluindo, os trabalhos de casa são bons, pois ajudam os alunos, mas
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer

Por fim eu acho que a escola deveria dar tempo para nós
-nos a aprender a escrever, a ler, a estudar, a resolver problemas, a fazer

Texto de Opinião

Eu acho que os pais são importantes pois ajudam os filhos a perceber a matéria e a praticar a matéria e os filhos podem estudar e melhorar a matéria.

-> Mas não gosto porque perde-se o tempo enquanto podemos estar a ler ou a estudar com a família. Por outro lado é necessário haver tpc pois acho que os alunos ao estudar um pouco já conseguem fazer o que se faz num tpc. Também porque se perder muito tempo que podia ser gasto com a família.

Anexos: Textos de opinião sobre a "Importância da leitura"

Texto 1

Escreve um **texto de opinião** sobre o tema: "**A importância da leitura**" (ler livros/ obras completas de literatura juvenil; livros do Plano Nacional de Leitura ou outros).

Deves estruturar o texto em três partes: **introdução** (breve apresentação do tema e da importância que tem para ti); **desenvolvimento** (razões/argumentos que justifiquem a tua opinião e breve explicação desses argumentos) e **conclusão** (síntese das razões apresentadas e reforço das principais opiniões).

O teu texto deve ter entre **140 e 200** palavras. No fim, revê o texto, sobretudo os seguintes aspetos:

- respeitaste o tema e o género de texto indicado;
- as partes do texto estão ordenadas;
- as ideias estão coerentes (lógicas) e organizadas;
- as frases estão bem construídas e ligadas.

A importância da leitura

Na minha opinião a leitura é muito importante para o aluno e não só, é importante para todas as pessoas do mundo. A leitura é importante porque ajuda a aprendizagem dos alunos, melhora a dila da pessoa, quando não se tem nada para se fazer podemos ler um livro e achamos interessante e divertido, conhecemos mais vocabulário e expressões novas, ajudamos também a conhecer os interesses dos outros, lendo o livro que gostam e acham divertido, podemos com a leitura de livros podemos conhecer espaços novos onde até podemos ~~visitar~~ visitar um dia na vida real, mas ~~ter~~ a ler os livros podemos entrar em ^{mundo} mundos diferentes e divertir-nos muito! Mas também para algumas pessoas há pontos negativos, como é aborrecido e muito chato ler, não gostam de livros grandes e grossos, só leem os livros finos e pequenos e isso é mau, porque não trabalham a ~~leitura~~ fala.

Por fim eu acho que a leitura é muito importante, e acho que as pessoas devam ler mais livros.

A importância da leitura

Neste texto eu vou dar a minha opinião sobre a importância da leitura, para mim ler é importante e fundamental para a nossa aprendizagem.

Mas não só é importante na aprendizagem como também melhora a nossa leitura e erros ortográficos, por isso sou em favor da importância da leitura, mas também à pessoas que não estejam de acordo comigo, pois pensam que é chato, aborrecido, cansativo, etc... A outros que ~~disse~~ dizem que os livros são chatos e valia mais ver filmes.

Mas se pensarmos melhor um livro oral muito mais apena porque enquanto estiveres a ler estás a entrar no mundo da imaginação. ~~E quando~~ E quando leio um livro inteiro eu vou-o apresentar a minha família e ela fica muito contente pois viram que eu estava empenhado no meu livro e que me gostavam de ouvir contar a história.

Estejam contra mim ou não eu vou sempre gostar muito mais de ler livros.

A importância da leitura
 Na minha opinião em relação da leitura é
 que ela é muito importante. Tem fatores bons
 como ler com mais facilidade, aprender
 com menos e errar, diversificar o vocabulário,
 ganhar um jeito de ler, ganhar
 mais conhecimento e dependendo da ma-
 teira tem sempre um livro para ~~ajudar~~ ajudar
 a entender mais o livro e o tema também.
 Tem outros tipos de livro, como Banda de
 Zumbado, manga, contos, livro de futebol, livros
 Guia estes são na minha opinião os livros
 que eu e a comunidade aprecia
 mais também tem livros de santagem como
 clupa e novo tempo de convivência familiar
 como na comunidade negra é muito prazeroso,
 são alguns muito pesados mais é muito,
 muito corassativa tem textos muito extensos como
 o Húlises, mais eu como a comunidade
 apreciamos muito pouco mais apreciamos
 a leitura é muito importante para o desenvol-
 vimento das ~~reses~~ humanas. ~~Quer~~ Fim

190
174

"A importância da leitura"

Vou falar de um tema que envolve muitas questões e opiniões. Esse tema é "A importância da leitura".

Em primeiro lugar, vou explicar que sou a favor da leitura por numerosas razões. Algumas delas, razões de que as pessoas modernas vivem mil vidas e reingem pelo mundo, gostam de ver, imaginar a história, a cultura; ~~as pessoas~~ a leitura enriquece a nossa imaginação, a nossa ortografia e o nosso vocabulário; a leitura faz-nos ~~entender~~ ~~por~~ também calma e sossego; a leitura ~~(para não esquecer algumas)~~ é um bom passatempo nos nossos tempos livres; a leitura é muito importante e por essas razões, muito as pessoas gostam de ler a nossa leitura e assim ~~se~~ participamos mais e melhor quando os professores nos pedem ler.

Além disso, vou falar de algumas desvantagens, ~~as~~ que são: ~~as~~ enquanto estamos a ler, não podemos fazer atividades que gostamos mais, como jogar futebol, brincar com os amigos, passear em família, etc. Assim, concluo que sou a favor da leitura e pelas razões que expus anteriormente.

Na minha opinião é muito importante ler, pois assim conseguimos melhorar a nossa imaginação e criatividade.

Também acho que é importante ler para nos informarmos sobre o que se está a passar no mundo. E assim de tudo é preciso saber ler em tudo e não só nos livros está nos jogos que jogamos nas mensagens do WhatsApp em tudo.

Mas não podemos esquecer que também é importante ler para em cada período aprender um livro, para perceber a matéria e para isso é preciso falar também sobre o que digo.

Depois de referir alguns argumentos que comprovam que ler é importante podemos perceber que é muito importante ler para melhorar a nossa imaginação e muitas outras coisas que aqui referi.

Por isso é que tenho a certeza que ler é muito importante para nós.

A importância da leitura

A importância da leitura gera várias opiniões diferentes, mas para mim ler livros é muito importante pois tem muitas vantagens. Uma das vantagens é ficar-mos com mais cultura pois nos livros podem apresentar factos reais e ações que nos podem ajudar em situações reais na nossa vida e também temos tendência a sermos mais cautelosos nas atividades e ações que fazemos no dia a dia. ~~(e várias pessoas)~~. Também podemos ter mais ~~prova-~~ probabilidade de sermos mais inteligentes pois como o meu pai diz "A leitura alimenta o cérebro" e concordo com o que ele diz mesmo às vezes não lendo tanto quanto ele queria.

Mesmo assim se ler-mos livros temos mais probabilidade de sermos melhores na disciplina Português pois podemos inquecer o nosso texto com palavras dos livros, temos mais tendência a melhorar a caligrafia e a darmos menos erros autográficos e usar-mos a pontuação corretamente pois são esses pequenos detalhes que podem vir a melhorar a nota.

Concluo assim o meu texto ~~q~~ com a opinião que ler é bastante importante.

Texto 7

Os assuntos relativos à importância da leitura têm várias opiniões. ~~Minha opinião é a de que a leitura~~
 Do meu ponto de vista ler dá-me mais imaginação ^{e criatividade}
 Na minha opinião eu acho que ler é bom, mas tem algumas desvantagens como pensar ~~mais~~ mais a vista. Por outro lado ler também tem vantagens como ter mais imaginação para recriar histórias, perceber melhor e compreender mais as palavras. Ajudam-nos a passar mais tempo a ler do que fazer coisas desnecessárias. Ler ajuda-nos a melhorar a leitura e às vezes a escrita. ~~Em~~ Enquanto algumas pessoas preferem ver filmes do que ler, na minha opinião eu escolheria ler porque tem muitas vantagens, ⁶⁶ e mas por outro lado ver filmes cansa mais.
 Por fim ler geram várias opiniões algumas ~~com~~ com muitas desvantagens e poucas vantagens. Se eu tivesse de escolher, ^{eu escolheria ler} escolheria ler, se nós um dia precisarmos de ler uma história ~~sem~~ sem nunca ter um livro leríamos muito pior enquanto se leríamos pelo menos ^{um} livros por mês, leríamos muito melhor essa história.

Texto 8

Ler tem uma importância enorme na vida de cada um, na minha opinião a leitura é importante porque ajuda no nosso dia a dia e ajuda a melhorar o nosso conhecimento, leitura... mas pelo contrário a leitura ocupa tempo, que poderíamos usar a assistir filme / série, brincar, falar com os amigos, etc.

A importância da leitura

O tema de que vou falar é a importância da leitura. A leitura tem as suas desvantagens e vantagens, a leitura é muito importante para a aquisição de conhecimentos e sobretudo para aquelas pessoas que têm dificuldade em ler, conseguir ler melhor. A leitura é importante também para dar o meu corpo mais saúde. Muitas ~~pessoas~~ ^{pessoas} têm mais dificuldade em compreender certas palavras que usamos.

Por outro lado ler também tem as suas desvantagens, porque ficamos cansados e também as vezes com dor de cabeça (no meu caso).

Há quem goste de ler e há quem não goste, estão todos no seu direito. Na minha opinião se as pessoas lerem so um bocadinho, dá mais conhecimento e facilidade no telemóvel, tablet, computador, etc.

Na minha opinião a leitura é importante e a muitos livros pelo mundo inteiro e muitas coisas e conhecimentos para aprender.

Os livros são muito importantes!!!

fim

146 palavras

Para mim a leitura é muito importante, apesar de muitas não gostarem de ler, as livros ~~ajda~~ ajudam-nos.

Na minha opinião nos devemos ler livros porque, ajudam a ler melhor, desenvolvem criatividade, corrigir corrigir erros e passar o tempo.

Hoje em dia as crianças estão muito tempo nos aparelhos eletrônicos e nas redes sociais.

Por outro lado, eu acho que não devem estar sempre a ler, pois também devem ter um tempo para se divertirem divertir-se, também precisam de estar com a família e animais, ver filmes e dar caminhadas.

Então as crianças devem ler livros às vezes para não estarem só nas redes sociais e nos jogos.

Concluindo eu acho que devem ler um pouco por dia, por exemplo se lerem algumas páginas por dia já seria bom, iam desenvolver a criatividade, corrigir os erros, começavam a ler melhor e não ficariam a dar o alho de estarem muito tempo nos aparelhos eletrônicos.

Na minha opinião a leitura é muito importante e valiosa. Se nós não soubermos ler, nós não iniciamos perceber modo que estivesse escrito em testes, folhas, jornais, livros etc. É muito importante aprender a ler porque a leitura vai estar sempre conosco como no presente como no futuro. A leitura tem muitas vantagens como desvantagens, mas mesmo assim não deixo de ser importante. Eu acho que a escola também é importante, porque é lá que nós aprendemos a escrever, a fazer contas, mas mesmo assim eu acho que a leitura é mais importante. Algumas vantagens são, facilitamos muito coisa, ao lermos estamos a conhecer palavras novas (desconhecidas), podemos contar histórias para os mais novos e ajudamos a passar o tempo. Há pessoas que não acham importante a leitura, dizem que é chateada. Algumas desvantagens são, deixamos a nossa vida mais cansada e algumas vezes os livros, textos e jornais que estamos a ler são chatos. Para concluir eu acho que saber fazer contas, saber escrever, saber sobre o planeta terra não deixam de ser importantes, mas não tiro a minha opinião que a leitura é mais importante, porque ela nos ajuda em todas as matérias.

A importância da leitura.

Na minha opinião, a leitura é importante, porque quando estamos a ler, ficamos mais atentos. Hoje em dia as pessoas ao redor do mundo trocaram os livros, por filmes, programas de TV, séries, novelas... Se lessem um pouco mais, não haveriam tantos erros ortográficos.

Considero que a leitura é importante porque, ajuda na caligrafia e ajuda a perceber melhor todo o tipo de texto. Se a literatura não fosse importante, as pessoas não conseguiriam ler as mensagens e as legendas dos filmes.

Mas por outro lado também acho os filmes interessantes. Para terminar reforço a ~~leitura~~ ideia de que toda a gente devia ler um livro que goste.

A importância da leitura

Eu penso que o assunto da importância da leitura leva algum tempo para a sua discussão.

Há quem pense que é e que não é importante.

Por um lado podemos referir opiniões e argumentos favoráveis tais como a construção do próprio imaginário pessoal, organizar melhor as ideias, melhorar o vocabulário, a construção de frases, também no mundo mágico das histórias, aprendemos a ser gentis e a respeitar os colegas, facilita a descrição de pessoas, lugares, objetos. Por último pode ser um bom passatempo.

Por outro lado, as pessoas que são contra podem referir vários motivos por exemplo, quando temos por muito tempo tornado-se aborrecido a sua leitura, também quando temos contrariados poderíamos estar a fazer outra coisa qualquer um pouco mais interessante e por último quando o livro não é adequado para a nossa idade também fica secante.

Na minha opinião ler é muito importante porque ficamos com muita imaginação e também com a sua leitura não damos tantos erros, contudo isto as pessoas devem ler mais livros para melhorar a sua imaginação, vocabulário e ser mais gentis.

literatura juvenil; livros do Plano Nacional de Leitura ou outros).

O teu texto deve ter entre **140 e 200** palavras. No fim, revê o texto, sobretudo os seguintes aspetos:

- respeitaste o tema e o género de texto indicado;
- as partes do texto estão ordenadas;
- as ideias estão coerentes (lógicas) e organizadas;
- as frases estão bem construídas e ligadas.

Seu acha que é importante ler livros porque podem nos ajudar a melhorar a

[illegible]

Texto 16

Escreve um **texto de opinião** sobre o tema: **"A importância da leitura"** (ler livros/ obras completas de literatura juvenil; livros do Plano Nacional de Leitura ou outros).

Deves estruturar o texto em três partes: **introdução** (breve apresentação do tema e da importância que tem para ti); **desenvolvimento** (razões/argumentos que justifiquem a tua opinião e breve explicação desses argumentos) e **conclusão** (síntese das razões apresentadas e reforço das principais opiniões).

O teu texto deve ter entre **140 e 200** palavras. No fim, revê o texto, sobretudo os seguintes aspetos:

- respeitaste o tema e o género de texto indicado;
- as partes do texto estão ordenadas;
- as ideias estão coerentes (lógicas) e organizadas;
- as frases estão bem construídas e ligadas.

Eu neste texto vou apresentar a minha opinião sobre "A importância da leitura" e também algumas vantagens. A minha opinião a importância da leitura é fundamental para o nosso crescimento e desenvolvimento. Como por exemplo de antigamente ajudava a aprender melhor e a fazer melhor as comparações mas das coisas que se não fossem não teríamos aprendido mais a aprender a ler conseguimos aprender melhor e melhor. Por causa da nossa leitura conseguimos fazer tudo isso mas sem a argumentação que não dá. No meu ponto de vista nós conseguimos desenvolver a nossa leitura e a nossa escrita. Já no mundo atual temos de igual forma as dificuldades de igual forma a nós mas se não fossemos com a leitura e igual a nós. Já com a leitura eu não sou contra a leitura.