

Ensino da Ortografia no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para o desenvolvimento ortográfico

RITA MARIA REIS NUNES DOS SANTOS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Julho de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ensino da ortografia no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Contributos para o desenvolvimento ortográfico

Autora: Rita Maria Reis Nunes dos Santos

Orientador: Professora Doutora Luísa Araújo

Julho de 2025

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que acreditou em mim incondicionalmente e me motivou a continuar a lutar pelos meus objetivos. Foram incansáveis, acompanhando-me nas aventuras criativas do recorte e colagem, esse lado menos visível, mas tão real da docência. Um agradecimento especial à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, que ouviram todas as histórias, inquietações e dúvidas pelas quais uma futura docente inevitavelmente passa.

Agradeço também às minhas amigas, que foram o meu suporte ao longo de todo o percurso. A vossa confiança em mim, muitas vezes maior do que a minha própria, foi essencial. Obrigada por serem uma fonte constante de alegria, força e companheirismo. Sem vocês, esta conquista não teria o mesmo significado.

À Professora Luísa Araújo, expresso a minha sincera gratidão pelo acompanhamento no desenvolvimento deste relatório final. A sua disponibilidade, apoio e orientação foram fundamentais para que pudesse concluir este trabalho.

Deixo ainda uma nota de agradecimento à Professora Cristina Sacramento e à Educadora Ana Rita Laranjeira. Hoje sou uma melhor professora por ter tido o privilégio de aprender com profissionais que ensinam com o coração e que sempre se mostraram disponíveis para me orientar, aconselhar e refletir comigo ao longo deste processo.

Por fim, e mais importante do que tudo, agradeço às crianças e aos alunos com quem tive a oportunidade de aprender durante a minha formação. Foram vocês a minha maior alegria e fonte de aprendizagem. Obrigada por acreditarem em mim como vossa professora, mesmo que por um breve momento. Vocês deram verdadeiro sentido a todo o esforço.

Resumo

A escrita, ao contrário da oralidade, exige um processo de aprendizagem explícito e sistemático, no qual a ortografia assume um papel central, dada a complexidade que representa para muitos alunos. O presente estudo insere-se no âmbito do desenvolvimento da ortografia e resultou da constatação de dificuldades persistentes na aplicação de regras ortográficas por parte de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 20 alunos, numa escola pública de Lisboa. Neste relatório, apresenta-se uma proposta de intervenção didática que conjuga o ensino explícito e o treino sistemático da ortografia com a leitura de obras de literatura para a infância. O principal objetivo do estudo consistiu em compreender de que forma esta articulação pode favorecer o desenvolvimento ortográfico dos alunos. A investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia de investigação-ação, recorrendo à observação direta, às notas de campo e à análise dos trabalhos realizados pelos alunos como principais instrumentos de recolha de dados. Os resultados obtidos evidenciam uma progressão global na competência ortográfica dos alunos, sobretudo nas regras que foram alvo de um ensino explícito e de prática regular. Verificou-se também que a combinação entre leitura e atividades que promovem a reflexão sobre regularidades linguísticas potenciou o envolvimento e a aprendizagem. A intervenção revelou ainda que a consolidação ortográfica exige tempo, sistematização e variedade de estratégias, confirmando a importância da articulação entre o ensino explícito e o ensino implícito.

Palavras-chave: Ortografia, Escrita, Leitura, Ensino explícito, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

Unlike speaking, writing requires an explicit and systematic learning process in which spelling plays a central role, given the complexity it presents for many students. This study focuses on spelling development and stems from the observation of persistent difficulties in the application of spelling rules by a 3rd-grade class of the 1st Cycle of Basic Education, composed of 20 students, in a public school in Lisbon. This report presents a didactic intervention proposal that combines explicit teaching and systematic practice of spelling with the reading of children's literature. The main objective of the study was to understand how this articulation can support students' spelling development. The research followed an action-research methodology, using direct observation, field notes, and the analysis of students' written work as the main data collection instruments. The results show overall progress in the students' spelling skills, particularly in the rules that were the focus of explicit instruction and regular practice. It was also found that combining reading with activities that promote reflection on linguistic patterns enhanced both engagement and learning. The intervention further revealed that spelling consolidation requires time, systematization, and a variety of strategies, confirming the importance of articulating explicit and implicit teaching approaches.

Keywords: Spelling, Writing, Reading, Explicit teaching, 1st Cycle of Basic Education

Índice Geral

Introdução	1
1. Revisão da Literatura	3
1.1. A aprendizagem da leitura e da escrita	3
1.2. Escrita	7
1.3. Ortografia	11
1.4. Erros ortográficos	17
1.4.1. Causas e origens dos erros	18
1.4.2. Tipologia de erro	19
1.4.3. Estratégias pedagógicas	22
2. Problematização e metodologia	26
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	26
2.2. Paradigma	27
2.3. Proposta de intervenção	28
2.4. Metodologia do estudo	29
2.5. Participantes	30
2.6. Instrumentos de recolha de dados	32
2.6.1. Observação	33
2.6.2. Notas de campo	33
2.6.3. Protocolos dos alunos	34
2.7. Procedimentos	36
2.7.1. Procedimento de recolha de dados	36
2.7.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	39
2.8. Questões éticas	40
3. Resultados	42
3.1. Discussão dos resultados	71
Considerações finais	77

Referências	82
Anexos	88

Índice de Anexos

Anexo 1 – Avaliação diagnóstica: aluno 4	87
Anexo 2 – Passaporte da Leitura: aluno 11	88
Anexo 3 – Ditado de Frases: aluno 1	92
Anexo 4 – Produção Textual e Reescrita: aluno 15	93
Anexo 5 – Ditado de Palavras: alunos 5 e 20	94
Anexo 6 – Rotinas de Ortografia: aluno 14	95
Anexo 7 – Concurso de Ortografia: alunos 3 e 6	96
Anexo 8 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 1	97
Anexo 9 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 2	98
Anexo 10 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 3	99
Anexo 11 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 4	100
Anexo 12 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 5	101
Anexo 13 – Resultados da produção textual	102
Anexo 14 – Resultados da primeira rotina de ortografia	103
Anexo 15 – Resultados da segunda rotina de ortografia	104
Anexo 16 – Resultados da terceira rotina de ortografia	105
Anexo 17 – Resultados da quarta rotina de ortografia	106
Anexo 18 – Resultados da quinta rotina de ortografia	107
Anexo 19 – Resultados da sexta rotina de ortografia	108
Anexo 20 – Resultados da sétima rotina de ortografia	109
Anexo 21 – Resultados da oitava rotina de ortografia	110
Anexo 22 – Resultados do concurso de ortografia	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Avaliação diagnóstica: total de erros ortográficos da turma em palavras terminadas em “-am” e “-ão”	42
Gráfico 2 - Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “m” antes de “p” e “b”	43
Gráfico 3 - Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com diferentes sons de “x”	44
Gráfico 4 - Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “ss” e “rr”	45
Gráfico 5 - Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “z” ou “s” com som de [z]	46
Gráfico 6 - Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “ci”, “ce”, “ç”	47
Gráfico 7 - Avaliação diagnóstica: Total de outros erros ortográficos da turma	48
Gráfico 8 - Número de acertos e erros por palavra acentuada do ditado de frases	53
Gráfico 9 - Número de alunos que acertaram e erraram cada palavra solicitada na produção textual	54
Gráfico 10 - Números de alunos que acertaram e erraram cada palavra do ditado de palavras	56
Gráfico 11 - Resultados da primeira rotina de ortografia	57
Gráfico 12 - Resultados da segunda rotina de ortografia	59
Gráfico 13 - Resultados da terceira rotina de ortografia	60
Gráfico 14 - Resultados da quarta rotina de ortografia	61
Gráfico 15 - Resultados da quinta rotina de ortografia	63
Gráfico 16 - Resultados da sexta rotina de ortografia	64
Gráfico 17 - Resultados da sétima rotina de ortografia	65
Gráfico 18 - Resultados da oitava rotina de ortografia	67
Gráfico 19 - Número de alunos que acertaram e erraram cada palavra do Concurso de Ortografia	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Etapas, atividades e calendarização da proposta de intervenção **28**

Tabela 2 - Número de alunos com erros ortográficos na ficha de avaliação diagnóstica **50**

Lista de abreviaturas/siglas

MEM – Movimento da Escola Moderna

PE – Português Europeu

PLNM – Português Língua Não Materna

Introdução

A aprendizagem da escrita assume um papel central no desenvolvimento dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma competência transversal que influencia de forma decisiva o seu percurso escolar, pessoal e social. Escrever fluentemente implica tanto a aplicação de regras ortográficas, como uma comunicação organizada e clara de ideias. No entanto, como referem Macário e Sá (2019), a ortografia continua a constituir um desafio tanto para os alunos, que revelam dificuldades persistentes, como para os professores, que enfrentam a exigência de encontrar estratégias de ensino eficazes.

Foi precisamente a constatação das frequentes dificuldades ortográficas numa turma do 3.º ano que motivou a realização deste estudo sobre o desenvolvimento da ortografia. O elevado e frequente número de erros, revelador de dificuldades na compreensão e aplicação das regras de codificação da língua, evidenciou a necessidade de uma intervenção didática orientada e sistemática.

Face a este cenário, delineou-se uma proposta de intervenção que conjuga o ensino explícito da ortografia com atividades de leitura, procurando tornar o processo de aprendizagem mais contextualizado, significativo e motivador para os alunos. A proposta baseou-se na ideia defendida por Vale e Sousa (2022), segundo a qual é essencial observar as dificuldades concretas dos alunos e identificar o tipo de conhecimento em falha, elaborando atividades que favoreçam tanto o levantamento e a verificação de hipóteses, como a discussão e a reflexão sobre a língua e a ortografia. Neste percurso, a leitura, a exploração de regularidades linguísticas e o treino sistemático emergem como pilares essenciais para a formulação e consolidação de regras ortográficas.

Neste contexto, desenvolveu-se uma investigação-ação, numa turma de 20 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente a uma escola pública. Este estudo teve como principal objetivo compreender de que forma o ensino explícito e o treino sistemático das regras ortográficas, aliados à leitura de obras de literatura para a infância, podem favorecer o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos.

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em três capítulos principais. O primeiro capítulo, Revisão da Literatura, aborda aspetos centrais da aprendizagem da leitura e da escrita, assim como conceitos relacionados com a escrita, a ortografia e os erros ortográficos. O segundo capítulo, Problematização e Metodologia, apresenta a definição do problema, os objetivos e as questões de

investigação, bem como o paradigma, a proposta de intervenção, a metodologia, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. O terceiro capítulo, os Resultados, expõe e analisa os principais dados recolhidos ao longo da intervenção, articulando-os com as questões de investigação previamente formuladas. No final, são ainda apresentadas as Considerações Finais, que reúnem uma reflexão global sobre o estudo, destacando as suas implicações, limitações e possibilidades de investigação futuras.

1. Revisão da Literatura

1.1. A aprendizagem da leitura e da escrita

Segundo Ferreira (2019), “a literacia é a capacidade de ler e escrever e estas competências são fundamentais para a inclusão quer da criança em contexto escolar quer do adulto em contexto profissional” (p.12). Nesta linha, Carvalho e Sousa (2011) acrescentam que a literacia envolve não só o domínio da leitura e da escrita, mas também a capacidade de aplicar essas competências em contextos sociais diversos. Esta visão é reforçada por Costa et al. (2022) ao mencionarem que “ler e escrever são ações poderosas, que possibilitam a aquisição de conhecimentos e de muitas das aprendizagens essenciais à participação plena nas sociedades modernas” (p.2). Estas afirmações sublinham a natureza transversal da literacia, que ultrapassa os limites da aprendizagem escolar e se estende à participação ativa na vida em sociedade (Carvalho & Sousa, 2011; Macário & Sá, 2019; Gonçalves et al., 2011). No caso das crianças, o domínio da leitura e da escrita é determinante para o sucesso escolar (Baptista et al., 2011), influenciando a forma como acedem ao conhecimento, comunicam ideias e interagem com o mundo. Já nos adultos, estas competências são imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, a integração no mercado de trabalho e o bem-estar individual, sendo determinantes não só para o sucesso pessoal e a inclusão social, mas também para o desenvolvimento macroeconómico das sociedades (Carvalho & Sousa, 2011; OCDE, 2024).

A leitura e a escrita são, assim, competências fundamentais e transversais a todas as áreas do currículo, desempenhando um papel central no percurso escolar dos alunos (Ferreira, 2019). Contudo, ao contrário da oralidade — que se desenvolve espontaneamente através da interação social — a aprendizagem da leitura e da escrita requer um processo formal, estruturado e intencional (Baptista et al., 2011; Ferreira, 2019). Neste sentido, Ferreira (2019) destaca o carácter contínuo e progressivo desta aprendizagem, referindo que se trata de “um processo continuum de desenvolvimento de competências que leva a uma autonomia do processo” (p.12). Complementando esta ideia, Costa et al. (2022) reforçam que “é por isso necessário aprender de forma sistemática e progressiva o conjunto de regras e regularidades das relações entre grafemas e fonemas, ...” (p.4), sublinhando a importância de um ensino explícito que promova o domínio das convenções do código da escrita. Como refere Ehri (2023), distinguir fonemas é uma tarefa difícil, pois nas palavras faladas não existem pausas claras entre os sons. Por este motivo, o ensino explícito sobre como as letras representam sons ajuda as crianças a identificar os fonemas na fala (Ehri, 2023; Treiman & Kessler, 2022).

De igual modo, é essencial reconhecer que a escrita e a oralidade são formas distintas de linguagem, não sendo a primeira uma simples transcrição da segunda (Baptista et al., 2011; Costa et al., 2022; Ferreira, 2022; Henz et al., 2024; Pedro, 2015). A oralidade caracteriza-se pela espontaneidade, entoação e forte dependência do contexto comunicativo, ao passo que a escrita exige maior controlo linguístico, planificação e domínio das convenções ortográficas e sintáticas (Baptista et al., 2011). Reconhecer estas diferenças é fundamental para compreender os desafios que a aprendizagem da escrita coloca aos alunos, sobretudo no início da escolaridade formal. Como defendem Baptista et al. (2011), para que as estratégias de ensino da escrita tenham um impacto duradouro na aprendizagem dos alunos, é fundamental que estes compreendam, desde início, que as diferenças entre a escrita e a oralidade decorrem dos propósitos e dos contextos em que cada uma é utilizada.

Nesta perspetiva, Freitas et al. (2007) defendem que trabalhar a oralidade e a escrita de forma isolada implica o desenvolvimento de competências linguísticas distintas, enquanto refletir sobre a forma como a oralidade é representada na escrita permite tomar consciência das particularidades de cada um dos modos, bem como das relações que se estabelecem entre ambos. O ensino da escrita deve, portanto, ser acompanhado por um trabalho aprofundado sobre o funcionamento da linguagem oral (Gonçalves et al., 2011; Vale & Sousa, 2022). Neste sentido, Freitas et al. (2007) salientam que a escrita funciona como um registo da linguagem oral, sendo, por isso, necessário compreender as múltiplas formas de articulação entre ambos os sistemas.

Complementarmente, Treiman e Kessler (2022) defendem que aprender a ler e a escrever envolve compreender tanto as formas gráficas das palavras como as suas relações com a linguagem. Assim, os sistemas de escrita integram dois tipos de padrões: os formais, associados à aparência visual das palavras, e os funcionais, relacionados com as correspondências entre os elementos escritos e as unidades linguísticas que representam. Os alunos são capazes de extrair muitos desses padrões por meio da aprendizagem estatística, um processo implícito e não intencional, baseado na perceção das regularidades e frequência dos elementos no ambiente. Embora este mecanismo contribua para a identificação de padrões, o seu desenvolvimento tende a ser lento e incompleto, especialmente no caso dos padrões funcionais. Aprender a ler e a escrever palavras implica, portanto, não só o domínio de regras ensinadas, mas também a capacidade de inferir padrões não ensinados por meio da exposição repetida à linguagem escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita começa, assim, a desenvolver-se ainda antes de as crianças entrarem no ensino formal, através do contacto precoce com textos escritos e das interações com os adultos no quotidiano (Baptista et al., 2011; Gonçalves et al., 2011; Henz et al., 2024; Macário e Sá, 2019; Niza et al., 2007; Treiman & Kessler, 2022). Como salienta Ferreira (2022), “as experiências nos primeiros anos de vida definem os pressupostos e as expectativas sobre a alfabetização e dão às crianças a motivação para trabalhar no sentido de aprender a ler e a escrever” (p.12). Assim, quando ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, muitas crianças já possuem noções iniciais sobre o funcionamento do sistema alfabético, incluindo a correspondência entre letras e sons. Neste sentido, Baptista et al. (2011) sublinham que “a aprendizagem da leitura e da escrita segue processos semelhantes aos da aprendizagem de qualquer outra competência cultural” (p.10). As competências iniciais de literacia desenvolvidas no jardim de infância estão fortemente correlacionadas com competências de literacia posteriores, como a leitura, a escrita e a ortografia (Lee & Otaiba, 2017; Gonçalves et al., 2011). As concepções que as crianças desenvolvem sobre estas competências estão, no entanto, intimamente ligadas às suas vivências e experiências, podendo variar significativamente entre elas no início da escolaridade formal (Lee & Otaiba, 2017).

Segundo Ehri (2023), o desenvolvimento da leitura e da escrita decorre em quatro fases: pré-alfabética, parcialmente alfabética, totalmente alfabética e de consolidação alfabética. Na fase pré-alfabética, típica de crianças com três ou quatro anos, ainda não existe compreensão da relação entre letras e sons, sendo a leitura baseada em pistas visuais e contextuais. A fase parcialmente alfabética surge geralmente entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano, quando as crianças começam a aprender as formas das letras, os seus nomes e os sons que as representam, embora de forma limitada e sem instrução sistemática. Nesta etapa, fazem aproximações à escrita e à leitura, ainda com muitos erros, sendo importante o incentivo à exploração sonora das palavras. A fase totalmente alfabética, também iniciada entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano, caracteriza-se pela aprendizagem das correspondências grafema-fonema e pela aquisição da capacidade de decodificação, promovida pelo ensino fonético sistemático. Este tipo de ensino permite consolidar as palavras na memória, o que facilita a leitura automática e a escrita correta. Finalmente, a fase de consolidação alfabética, que tende a ocorrer a partir do 2.º ano, implica a automatização de padrões ortográficos recorrentes (como sílabas, prefixos e sufixos), permitindo às crianças ler e escrever com maior fluência e confiança.

Neste quadro, torna-se fundamental reconhecer a estreita relação entre as diferentes competências linguísticas. Ferreira (2019) destaca o papel essencial da compreensão auditiva, da expressão oral e da leitura no desenvolvimento da escrita, salientando a crescente consciencialização de que leitura e escrita estão geralmente interligadas. Na mesma linha, Costa et al. (2022) defendem que a linguagem, a leitura e a escrita se encontram em verdadeira interdependência, sendo essencial que essa articulação seja reconhecida e valorizada no processo educativo. Niza et al. (2011) reforçam esta perspetiva ao sublinhar que a prática da escrita “potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala” (p. 16). Ao favorecer a memorização de unidades ortográficas com correspondência grafema-fonema irregular, a escrita desempenha um papel importante na fluência e automatização da leitura (Ehri, 2023; Niza et al., 2011). Assim, a escrita deve ser desenvolvida em articulação com outras competências linguísticas, como a ortografia, o reconhecimento de palavras, a compreensão leitora e a composição textual, exigindo-se uma abordagem integrada desde os primeiros anos de escolaridade (Lima, 2021).

Importa destacar que alunos que apresentam dificuldades na linguagem verbal e na leitura tendem também a manifestar problemas ao nível da escrita (Ferreira, 2019). A consciência fonológica destaca-se como uma competência fundamental neste processo, uma vez que intervém tanto na decodificação da leitura como na codificação da ortografia (Costa et al., 2022; Ferreira, 2019; Freitas et al., 2007; Lee & Otaiba, 2017; Lima, 2021). Segundo Gonçalves et al. (2011), “quando as crianças entram no 1.º Ciclo sem o seu desenvolvimento fonológico terminado, podem surgir alguns problemas no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita” (p.10). De facto, o nível de proficiência alcançado em diferentes domínios da linguagem, nomeadamente a consciência fonológica e fonémica, mas também o conhecimento do vocabulário, da morfologia, e da sintaxe, revela-se determinante para que os alunos consigam ler com fluência, compreender o que leem e expressar-se de forma eficaz por escrito (Costa et al., 2022). Neste sentido, um desfasamento entre as competências linguísticas da criança e os conteúdos escolares pode comprometer o sucesso educativo, sendo essencial que o professor reconheça a maturidade linguística dos alunos e adapte a sua prática a cada perfil (Gonçalves et al., 2011). Para que isso seja possível, é essencial que o ensino da leitura e da escrita se baseie num conhecimento sólido da estrutura da língua, do funcionamento do sistema de escrita e das convenções do código ortográfico por parte dos professores (Costa et al., 2022). Só assim se poderá garantir uma abordagem eficaz e

consistente, que favoreça o desenvolvimento articulado das diferentes competências linguísticas.

1.2. Escrita

A escrita, enquanto invenção cultural, surgiu da necessidade de registrar informações, sobretudo relacionadas com trocas comerciais, o que conduziu à criação de sinais gráficos arbitrários capazes de representar elementos da linguagem oral (Costa et al., 2022). Desenvolveu-se, assim, como resposta às exigências sociais que a oralidade, por si só, não conseguia satisfazer (Henz et al., 2024). Durante muito tempo, e até à década de 1970, escrever significava simplesmente produzir frases simples e ortograficamente corretas (Niza et al., 2011, p.7). Contudo, desde então, assume-se como uma competência central para o desenvolvimento das sociedades humanas, tendo-se tornado indispensável à participação ativa e consciente no mundo atual (Macário & Sá, 2019). Como referem Costa et al. (2022), “as sociedades contemporâneas utilizam a escrita como instrumento basilar da cultura e da ciência, da atividade económica e política, da comunicação, da vida quotidiana, ...” (p.10).

Neste novo enquadramento, “a sociedade atual vê a escrita como uma atividade de prestígio, pois ela é, simultaneamente, instrumento de produção de conhecimento e veículo de acesso a este.” (Macário & Sá, 2019, p.224). Escrever deixa, portanto, de ser apenas uma competência técnica e passa a ser valorizada como um processo cognitivo e cultural. O seu domínio, tanto na vertente de compreensão como de produção, é essencial não só para a aprendizagem e construção do conhecimento, mas também para o desenvolvimento pessoal e social (Macário & Sá, 2019). Nesta perspetiva, Niza et al. (2011) sublinham que “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (p.18).

Importa, por isso, destacar que a escrita, enquanto manifestação cultural, não é uma capacidade inata. Exige um processo contínuo de transmissão e aprendizagem, durante o qual aqueles que já dominam o código escrito ensinam aos outros como interpretar e utilizar os sinais gráficos (Costa et al., 2022; Vale & Sousa, 2022). Este processo implica treino sistemático e prática constante, sendo moldado pelas experiências proporcionadas em contexto educativo (Pedro, 2015; Vale & Sousa, 2022).

Neste seguimento, Niza et al. (2011), ao refletirem sobre o ensino da escrita, afirmam: “de um lado, está a ortografia com as suas regras e razões, do outro, a

imaginação e as capacidades dissertantes dos alunos” (p. 10). Na mesma linha, Pedro (2015) acrescenta que o trabalho sobre as competências da escrita estimula, de forma implícita, a criatividade dos alunos. Concebida desta forma, a escrita revela-se um instrumento essencial de pensamento, de comunicação e de construção de saberes, assumindo um papel estruturante no percurso educativo dos alunos.

Compreender a escrita como uma atividade cognitiva, comunicativa e social implica reconhecer o seu impacto no desenvolvimento da linguagem e no pensamento. Segundo Costa et al. (2022), “pela escrita, a língua torna-se exterior, visível e perene e assim permite reproduzir no papel a produtividade da linguagem humana” (p.3). Esta visão é corroborada por Niza et al. (2011), ao afirmarem que “a escrita é o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem oral” (p. 14). Deste modo, pode entender-se que “escrever palavras, isto é, ser capaz de representar a linguagem falada (oralizada ou interna) pela escrita, exige o domínio de um código cultural a que chamamos ortografia, o que implica o desenvolvimento do conhecimento ortográfico” (Vale & Sousa, 2022, p.169). Estas conceções sublinham que a literacia não pode ser dissociada do conhecimento da língua e dos seus mecanismos fundamentais, uma vez que a leitura se relaciona com a compreensão da linguagem escrita e a escrita com o seu exercício produtivo. Neste processo, a relação entre oralidade e escrita adquire novos contornos: “após a aquisição da escrita, a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita, ou seja, a escrita torna-se num modelo para a fala” (Niza et al., 2011, p. 15).

Partindo desta compreensão, importa reconhecer que existem diferentes sistemas de escrita, que refletem culturas distintas. Destacam-se o logográfico, como o chinês, onde os símbolos representam elementos de som e elementos de significado; o silábico, como o japonês, onde os símbolos representam globalmente sílabas; e o alfabético, como o português, onde os símbolos representam a unidade mínima da fala, o fonema (Costa et al., 2022). As escritas alfabéticas, por exigirem a decifração das relações entre sons e letras, implicam maior abstração do que as logográficas, nas quais a compreensão é mais visual e direta (Baptista et al., 2011). Por este motivo, é natural que as crianças demorem algum tempo a compreender que os grafemas não representam imagens, mas sim sons da linguagem (Baptista et al., 2011). Ainda assim, o sistema alfabético apresenta algumas vantagens em relação aos restantes sistemas. De acordo com Guerreiro (2016), por um lado, torna a interpretação da mensagem menos ambígua e, por outro, permite uma maior economia de caracteres, já que estes podem ser combinados para formar uma vasta quantidade de palavras.

No caso da língua portuguesa, que assenta num sistema de base alfabética, os sinais gráficos procuram representar, de forma mais ou menos próxima, os sons da fala (Baptista et al., 2011). No entanto, a relação entre grafema e fonema é arbitrária e, por vezes, pouco evidente, uma vez que as letras representam unidades fonológicas abstratas designadas por fonemas (Costa et al., 2022). Neste contexto, revela-se fundamental o domínio do princípio alfabético, entendido como a capacidade de compreender que as letras representam os sons da fala e de representar os sons da fala por meio de letras (Baptista et al., 2011). De acordo com Costa et al. (2022), as crianças vão-se apropriando progressivamente deste princípio, assim como da funcionalidade e importância do código escrito no seu quotidiano. Assim, o ensino da escrita deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos e valorizar a transversalidade da língua portuguesa no currículo, estimulando a apropriação do código ortográfico em contextos significativos (Macário & Sá, 2019).

O processo de aprendizagem da escrita exige, portanto, o conhecimento e a decifração desses códigos. Segundo Vale e Sousa (2022), trata-se de um processo sustentado por conhecimentos linguísticos e ortográficos complexos, que vão muito além da simples memorização visual de palavras. Nesta linha, Baptista et al. (2011) sublinham que “a escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (p.9). Esta complexidade é igualmente destacada por Henz et al. (2024), que consideram a aprendizagem da escrita um processo multifacetado, resultante da interação entre dimensões linguísticas, cognitivas, metacognitivas e sociais. Torna-se, portanto, essencial que os professores compreendam os mecanismos associados ao ato de escrever, de modo a proporcionarem um apoio mais eficaz às crianças na construção das suas competências gráficas e ortográficas.

Embora a aprendizagem da leitura e da escrita decorra, em geral, de forma simultânea, o desenvolvimento da escrita segue etapas progressivas e específicas. De acordo com Baptista et al. (2011), Costa et al. (2022), com base em Ferreiro (2006), e Lima (2021), o seu estudo sobre Niza e Neves (2000), este processo pode ser dividido em três grandes períodos. O primeiro período marca o início da diferenciação entre desenho e escrita, momento em que as crianças começam a fazer as suas primeiras tentativas de escrita. No segundo período, surgem critérios percetivos que ajudam a criança a distinguir as produções escritas, sendo utilizados critérios quantitativos (como a quantidade de letras) e qualitativos (como a variedade de letras numa palavra). Nesta fase, a criança

atribui sentido à escrita com base na sua intenção comunicativa, acreditando, por exemplo, que uma palavra deve conter várias letras diferentes e evitando a repetição de letras. A escrita ainda não está relacionada com a oralidade, sendo predominantemente grafo-percetiva. Já no terceiro período, ocorre a fonetização da escrita, momento em que a criança começa a perceber a relação entre a linguagem oral e a escrita. Inicialmente, esta correspondência fonológica pode manifestar-se na escrita silábica, passando depois à escrita silábico-alfabética e, por fim, à escrita alfabética, à medida que identifica fonemas dentro das sílabas. Para que este progresso ocorra, é essencial que a criança escreva com regularidade, reflita sobre as suas produções, desenvolva conhecimentos metalinguísticos e receba apoio de adultos que a desafiem a ultrapassar os seus próprios conflitos conceptuais. Ainda que, no final deste percurso, a criança compreenda o princípio alfabético, as suas produções podem continuar a revelar desvios às convenções ortográficas.

Alicerçado a isto, Ferreira (2019) destaca que “a expressão escrita requer competências em três grandes áreas: caligrafia, ortografia e redação/composição” (p.15). O domínio destas componentes permite uma comunicação escrita clara e eficaz, facilitando a correta transmissão e compreensão das ideias expressas (Baptista et al., 2011; Ferreira, 2019). Deste modo, a expressão escrita deve ser encarada como um processo complexo, que integra etapas de planificação, textualização e revisão, exigindo o desenvolvimento de estratégias que apoiem a autonomia da criança e a superação das dificuldades associadas à natureza individual da escrita (Baptista et al., 2011; Pedro, 2015).

Neste sentido, o modelo cognitivo da escrita de Hayes e Flower (1980), apresentado por Lima (2021), descreve a escrita como um sistema dinâmico que envolve três componentes principais: o ambiente da tarefa, a memória de longo prazo e os processos cognitivos (planeamento, tradução e revisão). Este modelo evidencia a escrita como um sistema hierárquico e dinâmico, em que a informação circula entre os diferentes processos cognitivos e é constantemente reorganizada durante a tarefa de composição (Lima, 2021). No entanto, enquanto nos adultos os subprocessos estão mais automatizados e funcionam de forma integrada, nas crianças que iniciam a aprendizagem da escrita o desenvolvimento dá-se de forma mais linear, começando geralmente pela transcrição e evoluindo gradualmente para a produção de palavras, frases e, por fim, textos organizados (Lima, 2021).

Complementarmente, o modelo simples da escrita de Juel et al. (1986), também apresentado por Lima (2021), distingue duas dimensões essenciais: a ideação, que remete para a geração e organização de ideias, e a ortografia, que diz respeito à sua transposição gráfica. Neste processo, a linguagem, apoiada nos conhecimentos semânticos e sintáticos, garante a fluência e coesão do discurso. Dificuldades na escrita podem, assim, resultar de fragilidades em qualquer uma destas duas dimensões ou em ambas simultaneamente, evidenciando a sua interdependência no processo de composição textual (Lima, 2021).

1.3. Ortografia

A ortografia, enquanto componente essencial da expressão escrita, refere-se ao conhecimento e à aplicação das regras que regem a transcrição da linguagem falada em sinais gráficos da escrita (Ferreira, 2019; Lima, 2021). Dominar esta competência implica conhecer as convenções ortográficas e aplicá-las automaticamente durante a escrita, o que exige uma apropriação sistemática e progressiva do código escrito (Macário & Sá, 2019; Pedro, 2015; Vale & Sousa, 2022). Assim, tal como a correspondência entre grafema e fonema é determinante para o processo de leitura, a correspondência entre fonema e grafema é fundamental para a soletração e para uma escrita ortograficamente correta (Ferreira, 2019). Esta perspetiva sublinha o papel da ortografia como ponte entre a linguagem oral e a sua codificação escrita.

Neste sentido, Costa et al. (2022) reforçam que “a ortografia é assim a normalização de um sistema de notação das unidades linguísticas com a ajuda de marcas visíveis e convencionais, ditadas pelo uso, evolução histórica e etimologia das palavras.” (p.282), refletindo a história e a cultura da língua que representa. Assim, para além de representar os sons, a ortografia revela também a origem e as relações entre as palavras (Costa et al., 2022).

Neste enquadramento, importa compreender que a complexidade ortográfica de uma língua está intimamente relacionada com a consistência das correspondências entre grafemas e fonemas. Existem ortografias transparentes, como a finlandesa, quando cada som corresponde a uma única letra e cada letra corresponde sempre ao mesmo som; e ortografias opacas, como a inglesa, quando essas correspondências são irregulares, podendo um mesmo som ser representado por diferentes letras e uma mesma letra corresponder a sons distintos (Costa et al., 2022). O português ocupa uma posição intermédia neste contínuo, sendo classificado como uma ortografia semitransparente. Esta opacidade relativa é mais acentuada no português europeu (PE) do que no português

do Brasil, devido sobretudo à maior diversidade de fonemas vocálicos no primeiro (Costa et al., 2022).

No caso específico do PE, embora existam apenas cinco vogais gráficas (<a>, <e>, <i>, <o>, <u>) (Costa et al., 2022; Freitas et al., 2007), a língua portuguesa apresenta catorze vogais orais, que não encontram correspondência direta e unívoca na escrita, sendo representadas por um número limitado de grafemas e, por vezes, com recurso a sinais diacríticos (Freitas et al., 2007; Vale & Sousa, 2022). Esta discrepância acentua a distância entre o que se ouve e o que se escreve (Costa et al., 2022). Assim, uma das principais dificuldades está na redução ou neutralização das vogais em sílabas não acentuadas, que muitas vezes impede a sua perceção na oralidade (Costa et al., 2022; Vale & Sousa, 2022). Por exemplo, a vogal <e> pode corresponder a diferentes sons, como [e] em “peso”, [ɛ] em “péssimo” ou [i] em “pedra”.

Desde modo, a transparência da ortografia influencia o grau de dificuldade da aprendizagem: em línguas mais transparentes, a aquisição da ortografia é mais facilitada, enquanto em línguas mais opacas, as dificuldades aumentam (Lima, 2021). Neste sentido, Treiman e Kessler (2022) referem que a transparência ortográfica é geralmente maior na leitura do que na escrita, o que dificulta a generalização de padrões estatísticos. A aprendizagem torna-se mais eficaz quando os padrões se aplicam a categorias de palavras que evidenciam padrões ortográficos comuns, em vez de exigirem memorização caso a caso.

Para compreender as regras que regem a escrita correta das palavras, Costa et al. (2022), com base em Morais (2005), identificam quatro tipos de regularidades ortográficas no português: as regularidades diretas, que correspondem a relações biunívocas entre fonemas e grafemas; as regularidades contextuais, que dependem da posição do fonema na palavra; as regularidades morfossintáticas, que envolvem o reconhecimento de morfemas no interior das palavras e no seu contexto frásico; e as irregularidade, onde não é possível aplicar uma regra, sendo a grafia das palavras determinada por razões etimológicas ou pela tradição de uso da língua. Já de acordo com Vale e Sousa (2022), o sistema ortográfico do PE apresenta tanto relações regulares, em que um fonema corresponde a um único grafema, como relações mais complexas, nas quais um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas, dependendo do contexto ou ocorrendo de forma irregular.

Assim, o domínio do princípio alfabético, embora essencial, não é suficiente para garantir a competência plena da leitura e da escrita (Baptista et al., 2011; Costa et al.,

2022). A aprendizagem da ortografia enfrenta desafios acrescidos, decorrentes da complexidade das relações entre fonema e grafema, que tornam a escrita mais exigente do que a leitura, dadas as diversas possibilidades de transcrição (Baptista et al., 2011; Lee & Otaiba, 2017; Vale & Sousa, 2022; Treiman & Kessler, 2022). Por isso, é frequente que, nas fases iniciais da aprendizagem, algumas crianças revelem dificuldades ortográficas, mesmo já demonstrando competência na leitura (Baptista et al., 2011). A esta dificuldade, soma-se a existência, por norma, de uma única forma ortográfica (Baptista et al., 2011; Lima, 2021), que atua como elemento unificador de uma comunidade linguística e contrasta com a diversidade da fala, marcada por variações dialetais, socioletais, idioletais e situacionais (Baptista et al., 2011; Henz et al., 2024). Assim, a pronúncia habitual dos alunos pode não coincidir com a grafia correta, exigindo ao professor um conhecimento aprofundado das especificidades linguísticas das crianças para orientar eficazmente a aprendizagem (Baptista et al., 2011). Como referem Vale e Sousa (2022), é essencial explicitar as diferenças entre a oralidade e a norma ortográfica, ajudando a identificar regularidades que facilitem a escrita.

Deste modo, o ensino da ortografia deve apoiar-se em duas vias complementares: a fonológica e a lexical (Baptista et al., 2011; Costa et al., 2022). A via fonológica baseia-se na aplicação de regras que permitem converter fonemas em grafemas, enquanto a via lexical assenta nas representações ortográficas armazenadas no léxico mental do aluno, sendo ativada sobretudo quando não existem regras explícitas (Baptista et al., 2011). Para Vale e Sousa (2022), o estabelecimento de relações entre sons e letras contribui para a memorização de padrões e a construção do léxico ortográfico, essenciais para uma escrita correta. Assim, a frequência de exposição às palavras, aliada a uma reflexão consciente sobre a sua forma, favorece a consolidação de representações ortográficas estáveis, sendo as palavras mais frequentes e regulares mais facilmente aprendidas (Baptista et al., 2011; Costa et al., 2022; Vale & Sousa, 2022).

Contudo, existem limitações para ambas as vias. A via fonológica não resolve casos de homofonia ou ausência de correspondência direta, podendo perpetuar erros da oralidade; a via lexical depende do conhecimento prévio da palavra (Baptista et al., 2011). Assim, cabe ao professor avaliar qual a via mais adequada a cada situação, ajustando a estratégia pedagógica ao nível de conhecimento ortográfico do aluno.

Nesta perspetiva, Pereira e Oliveira (2025) defendem que “combinar práticas explícitas (ensinar regras directamente) com implícitas (exposição frequente e passiva a formas correctas de palavras) pode melhorar a aprendizagem da escrita” (p.2). No entanto,

alertam que um ensino exclusivamente implícito pode levar à consolidação de padrões incorretos, reforçando a necessidade de um ensino direto e sistemático da ortografia. Esta ideia é partilhada por Lee e Otaiba (2017), que defendem que, sem uma instrução explícita e formal da ortografia, as crianças podem não desenvolver eficazmente a competência ortográfica. Também Costa et al. (2022) e Vale e Sousa (2022) reconhecem o papel essencial do ensino explícito, embora ressaltem a relevância da aprendizagem implícita através da leitura e da prática da escrita. Ainda que não seja possível ensinar explicitamente tudo o que há para saber sobre ortografia, certas regras complexas beneficiam dessa abordagem (Vale & Sousa, 2022). Assim, a explicação de regras e estratégias de soletração, aliada a atividades práticas e consistentes, é essencial para a melhoria do desempenho ortográfico (Pereira & Oliveira, 2025).

Neste sentido, importa destacar que o ensino explícito da ortografia assume particular relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que é nesse nível de escolaridade que se inicia formalmente a aprendizagem da escrita (Macário & Sá, 2019). O domínio das regras de correspondência ortográfica facilita a transcrição das palavras (Baptista et al., 2011; Rocha, 2024), exigindo que o ensino da ortografia integre o conhecimento, a compreensão e a memorização das regras, bem como a realização de exercícios que promovam a automatização da escrita correta (Rocha, 2024).

O conhecimento ortográfico pode, então, ser entendido como o conjunto de informações armazenadas na memória que permite escrever segundo a norma (Macário & Sá, 2019; Vale & Sousa, 2022). Para desenvolver este conhecimento, é necessário que os alunos passem por um processo progressivo, consciente e refletido que começa pela discriminação correta dos sons que compõem as palavras, passa pelo conhecimento das diferentes formas de representar esses sons graficamente e culmina na seleção, entre as várias possibilidades de escrita para esses sons, da forma que respeita a norma ortográfica (Baptista et al., 2011; Macário & Sá, 2019).

Assim, e como explicam Vale e Sousa (2022), ao escreverem uma palavra, as crianças podem mobilizar diversas estratégias. Podem recorrer à estratégia fonológica, convertendo os sons da língua em letras, ou aceder diretamente ao léxico ortográfico, recuperando a grafia correta de uma palavra ou de um padrão semelhante. Em alguns casos, o significado da palavra ajuda a ativar a forma ortográfica conhecida. As crianças podem ainda usar a analogia, escrevendo palavras com base noutras que tenham estrutura semelhante, ou apoiar-se em regularidades adquiridas com a exposição frequente a certos

padrões. À medida que evoluem, passam também a usar estratégias mais complexas, como o recurso ao conhecimento morfossintático da língua.

Mais especificamente, o desenvolvimento da ortografia ocorre de forma gradual e progressiva, ao longo de três fases essenciais: representações fonémicas, baseadas na correspondência fonema-grafema; representações ortográficas, assentes no reconhecimento de padrões; e representações morfológicas, relacionadas com o significado das palavras (Lee & Otaiba, 2017). No início do contacto com a escrita, as crianças recorrem a marcas gráficas rudimentares, evoluindo para a utilização de uma única letra para representar uma palavra inteira (Lee & Otaiba, 2017). Entre os três e quatro anos, tendem a usar mais letras para designar objetos maiores, evidenciando uma atribuição de significado às formas gráficas (Baptista et al., 2011; Costa et al., 2022; Lee & Otaiba, 2017). À medida que desenvolvem a consciência fonológica, começam a associar os grafemas aos fonemas, frequentemente utilizando as letras do nome (Baptista et al., 2011; Lee & Otaiba, 2017). Tipicamente, aprendem primeiro a escrever a consoante inicial, seguindo-se a consoante final e, por fim, a vogal curta medial (Lee & Otaiba, 2017). Nesta fase, são comuns erros sistemáticos, sobretudo em palavras com grupos consonânticos ou nasais, refletindo as características do processo emergente da escrita (Baptista et al., 2011; Lee & Otaiba, 2017).

Em contrapartida, Vale e Sousa (2022) defendem que a aprendizagem da ortografia parece seguir uma progressão em que diferentes aspetos de uma mesma natureza — fonológicos, morfossintáticos, grafotáticos ou lexicais — vão sendo gradualmente dominados em momentos distintos do desenvolvimento. Esta visão favorece uma perspetiva incremental do desenvolvimento da escrita, segundo a qual os diferentes tipos de conhecimento evoluem de forma contínua e sobreposta. Esta perspetiva contrasta com as teorias de estágios, onde certos conhecimentos, como o ortográfico, só emergem após o domínio de outros mais simples, como o alfabético. Ainda que as autoras se aproximem da perspetiva incremental, reconhecem que determinados conhecimentos tendem a surgir em articulação com a idade e o ano de escolaridade, sendo particularmente influenciados pelo ensino explícito e pela frequência da exposição à linguagem escrita.

No desenvolvimento da ortografia, destaca-se o papel das competências metalinguísticas, entendidas como a capacidade de refletir sobre a linguagem, identificar erros, mesmo que ainda não saibam exatamente como corrigi-los, e atribuir sentido às tarefas propostas (Henz et al., 2024; Pedro, 2015). Dento destas, destaca-se a consciência

fonológica, compreendida como a capacidade de identificar e manipular os sons da fala, que interage com a consciência ortográfica, entendida como o reconhecimento da estrutura gráfica das palavras, favorecendo a identificação das regularidades do sistema de escrita (Baptista et al., 2011; Costa et al., 2022; Rocha, 2024). Acresce a consciência morfológica, que permite analisar os morfemas das palavras e compreender o seu funcionamento no contexto da frase, facilitando o domínio das regras ortográficas (Costa et al., 2022; Rocha, 2024). No entanto, para beneficiar da informação morfológica, a criança deve possuir um certo nível de conhecimento ortográfico e linguístico (Vale & Sousa, 2022).

Já de acordo com Vale e Sousa (2022), este conhecimento resulta da articulação de diferentes dimensões: o conhecimento alfabético (relação entre letras e fonemas), o conhecimento grafotático (restrições quanto à posição e combinação de letras), o conhecimento de regras contextuais, os conhecimentos implícitos adquiridos pela capacidade de extrair regularidades do funcionamento do código, o conhecimento morfossintático, o semântico e a sensibilidade à acentuação lexical. Cada uma destas dimensões desenvolve-se de forma distinta, sendo que algumas, como o conhecimento alfabético, exigem um ensino explícito e sistemático, enquanto outras, como o conhecimento grafotático, tendem a ser adquiridas de forma implícita. Segundo Treiman e Kessler (2022), as crianças começam a interiorizar precocemente os padrões grafotáticos, sobretudo quando envolvem elementos familiares, repetitivos ou posicionados no início ou fim das palavras. Já os padrões no meio das palavras são mais difíceis de identificar. Estas variações formais influenciam desde cedo o desenvolvimento do comportamento ortográfico.

Neste processo, a leitura desempenha um papel fundamental, sobretudo no desenvolvimento lexical, permitindo que os alunos fixem a forma ortográfica das palavras sem recorrerem à conversão fonema-grafema (Baptista et al., 2011). A leitura frequente e atenta de textos progressivamente mais complexos contribui para o reforço da memória ortográfica e para o desenvolvimento da competência escrita (Rocha, 2024). A ortografia e a leitura estabelecem, assim, uma relação sinérgica, sendo que o ensino da ortografia é também uma forma eficaz de melhorar a leitura (Costa et al., 2022; Lee & Otaiba, 2017).

De igual modo, o vocabulário desempenha um papel central no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo um forte preditor do sucesso na alfabetização, incluindo a ortografia (Costa et al., 2022; Lima, 2021). No entanto, as dificuldades ortográficas podem limitar o uso do vocabulário disponível, uma vez que “as

crianças tendem a preferir utilizar nas suas composições as palavras que sabem escrever corretamente” (Costa et al., 2022, p.155). Embora a diversidade lexical ser um indicador de qualidade textual, o domínio da ortografia revela-se determinante para que os alunos consigam mobilizar todo o seu vocabulário na escrita. Assim, nos primeiros anos de escolaridade, a competência ortográfica influencia diretamente a extensão, coerência e qualidade dos textos (Lima, 2021).

A aprendizagem da ortografia deve ser orientada no sentido de permitir que os alunos ultrapassem rapidamente as dificuldades associadas à codificação correta das palavras, para que possam dedicar-se plenamente às múltiplas dimensões da escrita (Baptista et al., 2011; Macário & Sá, 2019). Só assim será possível explorar o seu potencial como ferramenta de expressão, de organização do pensamento e de criação. Neste contexto, como referem Baptista et al. (2011), o objetivo é “libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita” (p.50).

Segundo Baptista et al. (2011), o domínio da ortografia é um indicador da qualidade das aprendizagens escolares, refletindo o grau de instrução, literacia e sucesso educativo de um indivíduo. Um domínio ortográfico insuficiente pode comprometer a relação da criança com a escrita, tornando-se um obstáculo ao seu desenvolvimento (Baptista et al., 2011; Pedro, 2015). Por isso, é fundamental acompanhar a aprendizagem da ortografia desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que dificuldades não superadas atempadamente podem prolongar-se até à idade adulta (Pedro, 2015).

1.4. Erros ortográficos

No sentido mais amplo, o erro ortográfico pode ser entendido como uma falha na representação escrita da língua, refletindo uma incorreção na forma como determinada palavra é escrita (Pedro, 2015; Santos, 2017). Contudo, numa perspetiva mais aprofundada, “os erros de ortografia são reveladores das conceções das crianças sobre o sistema de escrita que estão a aprender” (Costa et al., 2022, p. 292).

Deste modo, os erros ortográficos não devem ser encarados como simples falhas a penalizar, mas antes como indicadores do progresso dos alunos. Como afirmam Baptista et al. (2011), os erros “revelam o nível em que o aluno se encontra em relação a essa apropriação e o processamento que já é capaz de efectuar, informações que deverão ser tomadas como base para a aprendizagem” (p. 105). Assim, a forma como a criança escreve reflete o grau de domínio que já alcançou do sistema ortográfico, sendo os erros

entendidos como fases naturais do seu processo de aprendizagem (Lee & Otaiba, 2017; Pedro, 2015; Santos, 2017).

Neste sentido, a forma como o erro é interpretado pelo professor adquire particular importância. O erro tanto pode ser entendido como algo indesejável e reprovável, como uma oportunidade para promover o desenvolvimento linguístico do aluno (Guerreiro, 2016; Santos, 2017). Perante dificuldades ortográficas, é essencial identificar o tipo de erro cometido, de modo a adequar a intervenção pedagógica às necessidades específicas do aluno (Santos, 2017; Rocha, 2024). A análise dos erros deve, por isso, ir além da simples identificação da grafia incorreta, procurando compreender os processos cognitivos e linguísticos que orientam as escolhas de escrita dos alunos (Baptista et al., 2011; Vale & Sousa, 2022). Assim, o erro ortográfico deve ser valorizado como um instrumento de diagnóstico que permite ao professor avaliar o nível de compreensão da relação entre fonemas e grafemas, ajustando a sua prática pedagógica e as estratégias de intervenção às características e dificuldades de cada criança (Lee & Otaiba, 2017; Pedro, 2015; Vale & Sousa, 2022).

Complementando este pensamento, Niza et al. (2011) defendem que é importante que os professores adotem uma abordagem diferenciada perante os erros na escrita, reconhecendo que nem todos têm o mesmo peso e que alguns podem, inclusivamente, ser indícios de evolução na aprendizagem. Neste sentido, Vale e Sousa (2022) reforçam que os erros ortográficos têm naturezas distintas e não devem ser encarados como equivalentes, uma vez que resultam da mobilização de diferentes tipos de conhecimento linguístico e de variados mecanismos cognitivos. Estas perspetivas implicam que os docentes não se limitem a assinalar todos os erros após a produção textual, mas que selecionem aqueles que, pedagogicamente, fazem sentido trabalhar (Niza et al., 2011). Do mesmo modo, Niza et al. (2011) defendem que os alunos não devem ser obrigados a corrigir construções que ainda não têm maturidade linguística ou conhecimento suficiente para identificar como incorretas.

1.4.1. Causas e origens dos erros

Compreender as causas e origens dos erros ortográficos é essencial para que o professor possa atuar de forma eficaz no desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Como afirmam Costa et al. (2022), “a ortografia das palavras requer minúcia e a abertura ao conhecimento de várias fontes de influência.” (p. 5), o que reforça a complexidade do domínio ortográfico e a diversidade de fatores que o influenciam.

Como refere Monteiro (2024), estas causas podem estar relacionadas com o facto de alguns alunos pensarem mais rápido do que escrevem, o que pode resultar em omissões e repetições; com a falta de revisão dos textos após a sua redação; com o uso de construções linguísticas aceitáveis na oralidade, mas menos adequadas na escrita; com fatores psicológicos, como dificuldades de atenção e memória; com o método de leitura utilizados pelo alunos desde os primeiros anos de escolaridade; com o meio social onde o aluno está inserido, através do vocabulário e dos hábitos de leitura; e com o contacto predominante com a oralidade. Também Niza et al. (2011) corroboram esta visão, salientando que “o pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em grafá-lo” (p.11), o que justifica a ocorrência de omissões, repetições ou construções fráscas ainda inadequadas, frequentemente identificadas como erros. Estes autores acrescentam ainda que muitas das imprecisões resultam da tentativa de os alunos produzirem novas construções fráscas, o que os leva, por vezes, a recorrer a expressões excessivamente familiares ou marcadas pela oralidade.

Por sua vez, Ferreira (2019) salienta que muitos erros fonéticos ocorrem no interior das palavras e frequentemente envolvem alterações em apenas um fonema, o que evidencia a influência da consciência fonológica e da segmentação na escrita. Freitas et al. (2007) complementa esta ideia, mencionado que a “diversidade fonética conduz à produção de erros de ortografia que se justificam pela transposição de propriedades do oral para a escrita” (p.22).

Além disso, Costa et al. (2022) referem que há uma correlação negativa, ou relação inversa, entre a diversidade lexical e o número de erros ortográficos. Verifica-se que, à medida que a escolaridade avança, os alunos tendem a ampliar o vocabulário utilizado na escrita, enquanto os erros ortográficos diminuem. Embora esta relação não permita inferir causalidade, os dados sugerem que qualquer intervenção para melhorar a diversidade de vocabulário deve também contemplar o reforço da competência ortográfica, sobretudo em alunos que apresentam dificuldades nessa área.

1.4.2. Tipologia de erro

De acordo com Vale e Sousa (2022), existem diferentes formas de classificar os erros na escrita de palavras, variando entre abordagens mais generalistas e outras que distinguem tipos específicos de desvios em relação à norma. As classificações mais generalistas agrupam os erros em fonológicos, quando há dificuldades na aplicação do

princípio alfabético; e ortográficos, quando o problema está na utilização de conhecimentos mais complexos.

No entanto, a análise de erros ortográficos não deve basear-se apenas na comparação entre a forma escrita e a forma correta da palavra, mas considerar também a fase de aprendizagem em que a criança se encontra e os diferentes processos cognitivos implicados na escrita (Baptista et al, 2011; Vale & Sousa, 2022). Neste sentido, Baptista et al. (2011) e Vale e Sousa (2022) defendem a adoção de uma abordagem analítica dos erros ortográficos que permita ao professor identificar com maior precisão as dificuldades dos alunos e delinear estratégias pedagógicas mais eficazes para as superar.

A tipologia desenvolvida por Baptista et al. (2022) encontra-se dividida em nove categorias:

- Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita – surgem de dificuldades no processamento dos sons da língua, como na sua segmentação, identificação ou ordenação, ou ainda da escolha de grafemas inadequados para representar determinado som.
- Incorreções por transcrição da oralidade – surgem quando o aluno, apesar de já conseguir transcrever o que diz, o faz com base na forma como fala, o que muitas vezes se distancia da norma ortográfica.
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – resultam de aspetos contextuais, relacionados com a combinação com outros sons, ou aspetos acentuais, associados à posição, tónica ou átona na palavra.
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – ocorrem quando os alunos não conseguem articular a informação fonológica com a informação morfológica, o que dificulta a escolha da grafia correta da palavra, sobretudo quando não associam a forma ortográfica ao morfema correspondente.
- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – manifestam-se quando não é possível recorrer a uma regra para decidir qual a grafia da palavra, devendo a sua forma ortográfica ser aprendida por via lexical, de forma a ser fixada no léxico dos alunos.
- Incorreções de acentuação gráfica – estão relacionadas com a omissão ou troca de acentos gráficos.
- Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas – surgem quando não são utilizadas letras maiúsculas no início de um nome próprio ou no início de um parágrafo ou frase.

- Incorrekções por inobservância da unidade gráfica da palavra – manifestam-se quando o aluno junta ou separa elementos de uma palavra ou utiliza o hífen de forma inadequada.
- Incorrekções ao nível da translineação – ocorrem quando a translineação não respeita a divisão silábica da palavra ou, em casos específicos, quando há separação incorreta de consoantes duplas.

Já a categorização de erros ortográficos proposta por Vale e Sousa (2022) encontra-se organizada em sete grandes grupos:

- Erros de base fonológica – resultam de dificuldades na percepção ou processamento das representações fonológicas e das correspondências fonema-grafema. Estes erros subdividem-se em substituição, omissão, inserção ou transposição de sons nas palavras.
- Erros de base ortográfica – ocorrem quando a criança respeita o princípio alfabético, mas viola convenções da norma ortográfica. Estes erros subdividem-se em substituição, quando existe troca de grafemas possíveis para o mesmo som, mas que não seguem a ortografia convencional; regularização, quando é utilizado o grafema mais comum para representar um fonema, mesmo quando a norma prevê outro; regra contextual, quando existe uma falha na aplicação de regras ortográficas que variam com o contexto fonológico ou posicional; prosódico, quando existe dificuldade em associar a acentuação fonológica à grafia correta; grafotático, quando existe a produção de combinações de letras que não existem no sistema ortográfico do português; e morfossintático, quando os erros decorrem do desconhecimento de estruturas morfológicas e sintáticas.
- Erros de base lexical – relacionam-se com dificuldades na segmentação da fala em unidades gráficas, podendo ocorrer hiperssegmentações, quando se verifica uma divisão indevida de uma palavra; hipossegmentações, quando ocorre uma junção incorreta de palavras que deveriam estar separadas; ou híbridas, quando existe uma combinação de ambos os tipos anteriores.
- Erros de acentuação gráfica – envolvem a omissão, adição ou troca de acentos nas palavras.
- Erros complexos – ocorrem quando, com frequência, diferentes tipos de dificuldades estão presentes na mesma palavra.

- Erros em maiúsculas/minúsculas – dizem respeito à aplicação incorreta de letras maiúsculas ou minúsculas, seja por razões gramaticais (ex.: início de frase) ou convencionais (ex.: nomes próprios).
- Outros – casos que não se enquadram claramente em nenhuma das categorias anteriores, sendo difícil identificar a origem da dificuldade.

Ainda, segundo Henz et al. (2024), no seu estudo sobre Cagliari (2003), os erros ortográficos podem ser organizados em diversas categorias, nomeadamente falhas na transcrição fonética, uso incorreto de letras, hipercorreções, alterações na estrutura segmental das palavras, separação ou junção de palavras, desvios morfológicos, formas incomuns de desenhar letras, uso incorreto de maiúsculas e minúsculas, erros de acentuação, pontuação inadequada e problemas ao nível da construção sintática.

Rocha (2024) propõe ainda outra identificação e classificação dos erros ortográficos, sugerindo que se analise se estes decorrem de uma oralização incorreta, da confusão entre diferentes grafias para o mesmo som, do uso inadequado de determinadas letras, de dificuldades na segmentação das palavras, da confusão causada por fenómenos como a homofonia ou a paronímia, de problemas de natureza morfológica ou sintática, ou ainda de erros relacionados com a acentuação.

De acordo com uma perspetiva mais geral, Pedro (2015), com base em Ferreira (2005), propõe a classificação das dificuldades ortográficas em dois grandes grupos: a ortografia da palavra e a ortografia da frase. A ortografia da palavra refere-se ao conhecimento das correspondências entre sons e letras (fonema/grafema), às regras de flexão e derivação das palavras, à acentuação gráfica, bem como ao uso adequado de maiúsculas e minúsculas. Já a ortografia da frase está relacionada com aspetos textuais mais amplos, como o uso de letras maiúsculas no início das frases, a translineação e a aplicação adequada da pontuação. Esta distinção permite compreender melhor as diferentes dimensões do conhecimento ortográfico e a sua influência no processo de escrita.

1.4.3. Estratégias pedagógicas

Como salientam Pereira e Oliveira (2025), “apesar do ensino das regras ortográficas, as crianças cometem erros de escrita que requerem treino para a sua superação” (p.2). Neste sentido, Baptista et al. (2011) defendem que depois de analisadas as incorreções ortográficas dos alunos, o professor deve procurar estratégias e propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da competência ortográfica. Para tal, os

autores propõem um conjunto de atividades específicas, ajustadas a cada categoria de erro identificada na sua tipologia:

- Atividades para intervir nas dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico – devem ter o intuito de desenvolver a consciência fonológica, a competência ortográfica e a capacidade para discriminar os sons da fala e as sequências de sons.
- Atividades para intervir nas incorreções por transcrição da oralidade corrente – devem procurar desenvolver a consciência da variação linguística associada a fatores discursivos, sociais e geográficos; promover a reflexão sobre as diferenças entre registos, variedades socioletais e dialetais; estabelecer relações entre a forma ortográfica e os usos formais da língua; e fomentar a perceção da maior ou menor proximidade entre a linguagem falada e a norma escrita.
- Atividades para intervir nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica – devem ter como objetivo desenvolver a capacidade de identificar e descrever o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema, a capacidade de identificar contextos de aplicação de regras, a capacidade de identificar propriedades acentuais (tónico ou átono) e a capacidade de associar características acentuais à ortografia das palavras.
- Atividades para intervir nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica – devem ter o intuito de identificar na forma ortográfica as unidades ou sequências que remetem para diferentes informações morfológicas e desenvolver a capacidade de associar características morfológicas à ortografia.
- Atividades para intervir nas incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – devem procurar desenvolver a competência ortográfica, alargar o léxico ortográfico e identificar dificuldades ortográficas.
- Atividades para intervir nas incorreções de acentuação gráfica – devem ter o objetivo de reforçar a consciencialização da acentuação gráfica, focalizar a atenção dos alunos nas palavras com acento gráfico, identificar os diferentes acentos gráficos, explicitar razões da acentuação gráfica, formular regras de acentuação gráfica e ligar as regras a exemplos ilustrativos.
- Intervenção nas dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas – devem ter o intuito de identificar a utilização de maiúscula inicial num texto e explicitar a razão para a escrita com maiúscula inicial.

- Atividades para intervir nas incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – devem procurar fixar a grafia de expressões que os alunos tendem a juntar ou a separar, integrar essas palavras em conjuntos a que possam recorrer na construção textual e dominar a utilização do hífen na conjugação pronominal.
- Atividades para intervir nas incorreções ao nível da translineação – devem ter o objetivo de desenvolver a capacidade de efetuar a translineação segundo a norma, a capacidade de efetuar a divisão silábica e tomar consciência de casos específicos de normas da translineação, divergentes da divisão silábica.

Assim, a definição de estratégias pedagógicas eficazes para a superação das dificuldades ortográficas deve considerar a frequência e a natureza dos erros apresentados pelos alunos (Vale & Sousa, 2022). Como salienta Azevedo (2000), citado por Monteiro (2024), o tratamento deve iniciar-se pelos erros mais recorrentes, uma vez que a sua correção pode traduzir-se em melhorias significativas na expressão escrita. Quando determinado tipo de erro se manifesta de forma generalizada na turma, justifica-se uma abordagem coletiva. No entanto, em situações mais específicas, será mais adequado um acompanhamento diferenciado. Esta orientação vai ao encontro do defendido por Macário e Sá (2019), ao referirem que, apesar de não existirem estratégias universais para ensinar ortografia, é fundamental estabelecer metas claras e diagnosticar com rigor as dificuldades específicas de cada turma e de cada aluno, de modo a planear uma intervenção adequada e eficaz.

Posto isto, Macário e Sá (2019), baseando-se no estudo de Morais (2005), reforçam a necessidade de mapear permanentemente as aprendizagens dos alunos, através da análise das suas produções escritas, espontâneas ou orientadas, permitindo assim observar os seus progressos e necessidades. Com base neste diagnóstico contínuo, é possível planear atividades didáticas assentes em procedimentos corretivos ou preventivos. Os procedimentos corretivos recorrem, frequentemente, ao método dedutivo, apresentando regras para que os alunos as memorizem e apliquem. Já os procedimentos preventivos adotam uma lógica indutiva, incentivando os alunos a formular hipóteses com base em regularidades observadas. Ambas as abordagens apresentam potencialidades e limitações, pelo que a sua articulação poderá contribuir para uma resposta pedagógica mais ajustada às necessidades dos alunos.

Perante os desafios inerentes à aprendizagem da escrita, Niza et al. (2011) e Rocha (2024) defendem a adoção de estratégias pedagógicas centradas na revisão textual, na

colaboração entre pares e no contacto frequente com enunciados corretos e modelos linguísticos adequados. Niza et al. (2011) propõem ainda o abandono das práticas exaustivas de correção tradicional, em favor de dinâmicas de auto e heterocorreção que favorecem a interiorização das estruturas morfossintáticas e promovem a autonomia dos alunos. A revisão colaborativa — realizada em pares, em grupo ou individualmente — constitui, assim, uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento da competência escrita. Neste processo, o professor assume o papel de mediador e facilitador, deixando de ser apenas um corretor para se tornar um interlocutor ativo e criador de contextos de escrita com significado, inseridos em projetos mais amplos e motivadores. Como referem os autores, “as estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura têm demonstrado maior eficácia [...] do que as estratégias assentes nos métodos tradicionais de ensino fonético ou de ensino global da leitura” (Niza et al., 2011, p. 16), reforçando a importância de práticas integradas, reflexivas e contextualizadas no ensino da escrita.

Já para Vale e Sousa (2022), o ditado é uma estratégia que deve ser utilizada desde o primeiro ano de escolaridade, quer como instrumento de diagnóstico e avaliação, quer na forma de ditado metalinguístico, promovendo a reflexão sobre regularidades linguísticas e ortográficas. Também Macário e Sá (2019) defendem a utilização do ditado como uma forma de praticar a ortografia e desenvolver competências linguísticas, afirmando que o professor deve utilizar esta estratégia como uma forma de perceber as principais dificuldades dos alunos. Contudo, o seu valor pedagógico depende da intencionalidade com que é aplicado. Quando articulado com momentos de reflexão, partilha de estratégias e atividades de treino, o ditado torna-se uma ferramenta eficaz no ensino da escrita (Macário & Sá, 2019; Vale & Sousa, 2022). Neste sentido, Vale & Sousa (2022) destacam que as atividades de grupo incentivam o pensamento crítico e a vigilância sobre a escrita, favorecendo a construção de conhecimento que as crianças poderão mobilizar em novas situações de escrita.

Por fim, importa reconhecer que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam padrões de erro semelhantes aos das crianças mais novas sem dificuldades, ainda que com maior frequência. Segundo Ferreira (2019), as mesmas estratégias utilizadas no ensino da ortografia com alunos sem dificuldades demonstram ser igualmente eficazes na intervenção junto de alunos com dificuldades ortográficas, o que reforça a importância de práticas intencionais, consistentes e adaptadas às necessidades dos alunos.

2. Problematização e metodologia

Neste capítulo, apresenta-se a problematização que orientou o presente Relatório Final de Mestrado, assim como a metodologia de investigação adotada. Para tal, descrevem-se os principais elementos que estruturam o estudo, nomeadamente a definição da problemática, dos objetivos e das questões de investigação, o paradigma, a proposta de intervenção delineada, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos seguidos na recolha e análise da informação.

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

O ensino e a aprendizagem da ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico continuam a representar um desafio significativo, tanto para os docentes como para os alunos. Para os professores, este desafio traduz-se na necessidade de encontrar estratégias pedagógicas eficazes e motivadoras, que respondam às dificuldades específicas de cada aluno (Macário & Sá, 2019). Para os alunos, a escrita correta das palavras revela-se uma dificuldade persistente, traduzida em erros ortográficos recorrentes que comprometem a clareza, a precisão e a qualidade dos textos produzidos (Ferreira, 2019; Pereira & Oliveira, 2025).

Esta problemática tem sido amplamente estudada (Guerreiro, 2016; Monteiro, 2024; Santos, 2017) e foi também evidenciada no contexto específico da presente investigação, na qual se identificaram, em contexto da prática de ensino supervisionada, dificuldades ortográficas de diferentes naturezas numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Perante este cenário, efetuou-se uma avaliação diagnóstica para identificar os erros mais recorrentes na turma e delineou-se uma intervenção pedagógica que conjuga o ensino explícito e sistemático das regras ortográficas com a utilização da literatura infantil como recurso didático. Procurou-se, assim, promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, explorando a forma como a articulação entre estratégias de ensino direto e atividades de natureza lúdico-literária pode favorecer o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos.

A partir desta problemática, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- De que forma o ensino explícito das regras ortográficas contribui para o desenvolvimento do conhecimento ortográfico numa turma de alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- De que modo o treino sistemático das regras ortográficas permite melhorar a escrita ortográfica dos alunos?
- Como pode a literatura para a infância constitui um recurso para o ensino e aprendizagem da ortografia?

Com base nestas questões, definiram-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver a competência ortográfica numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Promover a reflexão sobre a escrita e respetivas regras ortográficas;
- Compreender como o ensino explícito e do treino sistemático das regras ortográficas contribuem para o desempenho ortográfico dos alunos;
- Explorar o potencial da literatura infantil como recurso didático no ensino da ortografia.

2.2. Paradigma

Para Fernandes (1991), “a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitem desenvolver” (p.4). Esses métodos e técnicas são compreendidos como paradigmas de investigação e devem ser selecionados com base na problemática em estudo, de modo a garantir a coerência entre a metodologia adotada, o método escolhido e as técnicas de recolha e análise de dados (Costa et al., 2021).

No presente estudo, adotou-se o paradigma interpretativo, de natureza qualitativa. A investigação qualitativa visa compreender de forma detalhada as perceções, opiniões e experiências dos participantes em relação a um determinado tema, fenómeno ou contexto (Bogdan & Biklen, 1994). O principal objetivo deste tipo de investigação não é generalizar os resultados, mas antes compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade (Costa et al., 2021). Os investigadores que adotam uma abordagem qualitativa privilegiam, por isso, a compreensão dos processos em detrimento dos produtos finais (Bogdan & Biklen, 1994; Costa et al., 2021).

Tendo em conta que o estudo procurou compreender o desenvolvimento da ortografia numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito de uma proposta de intervenção pedagógica, partiu-se do princípio de que o conhecimento é construído a partir das interações e dos significados atribuídos pelos participantes. Deste modo, assume-se que os resultados obtidos estão intrinsecamente ligados ao contexto

específico em que foram produzidos, não sendo, por isso, generalizáveis a outras realidades educativas.

2.3. Proposta de intervenção

Com base na problemática identificada e na revisão da literatura anteriormente apresentada, planeou-se uma proposta de intervenção (Tabela 1) implementada ao longo de aproximadamente três meses, no decorrer do estágio.

Tabela 1

Etapas, atividades e calendarização da proposta de intervenção

Etapas	Atividades	Data de intervenção
1. Diagnóstico e definição de prioridades.	Realização de uma ficha de avaliação diagnóstica de ortografia.	20 de dezembro de 2024
	Apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica aos alunos e seleção conjunta de três erros ortográficos a trabalhar.	7 de janeiro de 2025
2. Exploração das regras ortográficas através da literatura para a infância e do <i>Passaporte da Leitura</i> , com posterior aplicação prática das mesmas.	Leitura do livro “O Destino de Fausto”, de Oliver Jeffers, e apresentação do recurso <i>Passaporte da Leitura</i> .	13 de janeiro de 2025
	Identificação de regras gerais de acentuação gráfica.	14 de janeiro de 2025
	Identificação de regras do uso do acento grave e circunflexo.	20 de janeiro de 2025
	Identificação das regras do uso do acento agudo.	3 de fevereiro de 2025
	Ditado de Frases, com ênfase na aplicação das regras de acentuação gráfica trabalhadas.	4 de fevereiro de 2025
	Correção do Ditado de Frases, com reflexão sobre os erros ortográficos.	5 de fevereiro de 2025
	Leitura do livro “Endireita-te”, de Rémi Courgeon.	10 de janeiro de 2025

	Identificação de regras ortográficas relativas ao uso de <i>s</i> com som de [z].	11 de fevereiro de 2025
	Identificação de regras ortográficas relativas ao uso de <i>z</i> .	19 de fevereiro de 2025
	Produção textual, com aplicação das regras de acentuação gráfica e uso de <i>z</i> e <i>s</i> com som de [z].	26 de fevereiro de 2025
	Reescrita dos textos, com base na revisão ortográfica e morfológica.	5 de março de 2025
	Leitura do livro “Eleição dos Bichos”, de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markun.	24 de fevereiro de 2025
	Identificação de regras ortográficas relativas às terminações <i>-am</i> e <i>-ão</i> .	5 de março de 2024
	Ditado de Palavras e respetiva correção, com ênfase em todas as regras ortográficas trabalhadas no âmbito do <i>Passaporte da Leitura</i> .	10 de março de 2025
3. Consolidação e avaliação final.	Rotinas de ortografia, com aplicação de todas as regras de ortografia trabalhadas no âmbito do <i>Passaporte da Leitura</i> .	17 de março de 2025 a 2 de abril de 2025 – segundas, quartas e sextas durante três semanas
	Concurso de ortografia, como atividade de avaliação final.	4 de abril de 2025

2.4. Metodologia do estudo

O presente estudo teve por base os princípios da metodologia de investigação-ação, dado que procurou intervir sobre uma problemática concreta identificada no contexto escolar — as dificuldades ortográficas dos alunos — promovendo simultaneamente uma mudança educativa e uma reflexão crítica e contínua sobre a prática pedagógica. Segundo Nobre e Abreu (2023), pode definir-se investigação-ação como:

uma metodologia de investigação participativa e conduzida por profissionais nos seus próprios ambientes educacionais, que procede em espiral, em ciclos interativos de retroalimentação entre teoria e prática, e se focaliza num problema do espaço de ação dos seus investigadores, tendo por objetivo agir sobre esse mesmo problema (p.22).

Posto isto, pode entender-se que a metodologia de investigação-ação implica uma imersão profunda no terreno, na medida em que o investigador está diretamente envolvido na realidade que estuda, colaborando com os sujeitos da investigação e ajustando as ações à especificidade do contexto (Caetano, 2019). Esta adaptação contínua pressupõe flexibilidade metodológica, permitindo que os procedimentos, os objetivos e os instrumentos se ajustem às necessidades emergentes e às particularidades da comunidade educativa envolvida (Caetano, 2019).

A investigação-ação assenta na premissa de que os professores, ao assumirem o papel de investigadores das suas próprias práticas, podem promover mudanças significativas no contexto educativo, contribuindo de forma ativa para a resolução de problemas concretos (Nobre & Abreu, 2023). Neste sentido, o investigador assume um papel que, como referem Ferreira e Veiga (2023), “assume contornos mais ligados ao papel de facilitador, orientador e até mesmo de dinamizador do processo da investigação” (p. 23). Este envolvimento ativo implica um compromisso ético profundo, que se expressa tanto no respeito pelas pessoas e pelas dinâmicas da comunidade educativa, como na adoção de uma postura crítica, reflexiva e sensível aos contextos em que atua (Ferreira & Veiga, 2023).

De um ponto de vista mais amplo, a investigação-ação procura contribuir não só para o conhecimento científico, mas também para o bem-estar e o desenvolvimento integral dos intervenientes, promovendo um "conhecer para o bem" que se materializa na melhoria das relações, das práticas pedagógicas e das condições de aprendizagem (Caetano, 2019).

2.5. Participantes

A presente investigação foi desenvolvida numa instituição pública localizada no distrito e concelho de Lisboa, tendo como participantes os alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição encontra-se em funcionamento desde 1981 e oferece ensino ao nível da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desde 2012, integra um

Agrupamento de Escolas que abrange dez estabelecimentos de ensino distribuídos por várias freguesias da zona norte de Lisboa, refletindo a diversidade social e cultural dos contextos urbanos em que se inserem. Em 2013, foi iniciado um projeto de reabilitação e ampliação do edifício. À data da elaboração deste relatório, a escola apresenta três turmas heterogêneas de Educação Pré-Escolar, com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, assim como cinco turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma para cada ano de escolaridade, com exceção do 3.º ano, que conta com duas turmas.

O Projeto Educativo do Agrupamento, que orienta a prática pedagógica da escola, visa o desenvolvimento integral dos alunos, a inclusão, a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica. Destaca ainda a importância da colaboração entre escola, família e comunidade, procurando construir uma identidade educativa própria, sustentada na melhoria contínua da qualidade do ensino e na adaptação às mudanças sociais e tecnológicas.

Como foi referido, o agrupamento aposta numa gestão autónoma e flexível do currículo, não estabelecendo uma tipologia de ensino comum. Cada professor pode optar pela metodologia que lhe fizer mais sentido, tendo em conta a sua turma e a sua identidade docente.

No caso específico da turma participante neste estudo, a professora titular segue uma abordagem pedagógica de natureza construtivista, inspirada em vários princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM).

A pedagogia construtivista defende que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos através das suas experiências e interações sociais e culturais (Arik & Yilmaz, 2020; Koptseva, 2020). O professor assume o papel de facilitador, criando contextos de aprendizagem significativos e incentivando a participação ativa dos alunos no seu próprio percurso formativo (Arik & Yilmaz, 2020; Koptseva, 2020). Esta abordagem valoriza a diversidade de interpretações e reconhece que o conhecimento se torna socialmente válido através da comunicação e partilha (Koptseva, 2020). Como exemplos de pedagogias construtivistas destaca-se a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a teoria da aprendizagem por descoberta de Bruner, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a teoria da aprendizagem pela ação de Dewey e a teoria do desenvolvimento social de Vygotsky (Arik & Yilmaz, 2020).

Já o MEM é um modelo de ensino iniciado por Sérgio Niza, profundamente influenciado pela pedagogia de Freinet e por teorias do construtivismo social, como as de Vygotsky e Bruner (Pintassilgo & Andrade, 2019). Constitui uma proposta pedagógica

inovadora, centrada no aluno, que valoriza a sua participação ativa na construção do conhecimento e na gestão do currículo, ajustando a prática educativa às suas necessidades e interesses (Pintassilgo & Andrade, 2019). Assente em valores democráticos, esta pedagogia promove a comunicação e a cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo, não apenas como princípios de convivência, mas também como formas de aprender (Pintassilgo & Andrade, 2019). A formação contínua dos professores, orientada para a reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento profissional colaborativo, constitui igualmente um dos pilares fundamentais do MEM (Barbosa, 2023; Pintassilgo & Andrade, 2019).

Relativamente à caracterização da turma, esta é composta por 20 alunos, sendo uma turma de dimensão reduzida devido ao número significativo de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, com 10 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino. A maioria dos alunos integra a turma desde o 1.º ano, com a exceção de cinco alunos repetentes e duas alunas que transitaram de outras escolas.

De um modo geral, a turma é participativa, interessada e empenhada, demonstrando sentido de cooperação, entreajuda e espírito crítico. No entanto, a maioria dos alunos apresenta algumas dificuldades comportamentais, tanto a nível individual como nas interações entre pares, sobretudo no que respeita à resolução de conflitos.

O grupo caracteriza-se ainda por uma marcada heterogeneidade social e cultural, integrando alunos oriundos de contextos socioeconómicos e culturais diversos. Esta diversidade reflete-se também no domínio académico, onde se observam diferenças significativas ao nível do desempenho, com alunos a apresentarem ritmos e níveis de aprendizagem distintos.

Posto isto, é de salientar que existem três alunos que beneficiam de medidas seletivas do Decreto-Lei nº 54/2018 e nove alunos que beneficiam de medidas universais, de acordo com a mesma legislação.

Com o intuito de salvaguardar a identidade dos participantes, optou-se por os designar através dos números da turma.

2.6. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p.149). É através destes instrumentos

que se torna possível recolher informações relevantes, analisar os fenómenos observados e sustentar as conclusões do estudo.

No contexto da presente investigação, recorreram-se a três instrumentos característicos da investigação qualitativa: a observação, as notas de campo e os protocolos dos alunos. Cada um destes instrumentos desempenhou um papel específico na recolha de dados, permitindo aceder a diferentes dimensões da realidade educativa em análise.

2.6.1. Observação

Segundo Chalenga et al. (2024), a observação “consiste na descrição o mais exata possível dos acontecimentos, situações ou fenómenos de interesse, valendo-se de um plano detalhadamente elaborado, para a observação dos elementos mais significativos ao objectivo e pergunta sob verificação” (p.9).

Neste contexto, os autores acrescentam que “a observação, enquanto metodologia para a recolha de dados, permite a identificação de questões das quais as pessoas observadas podem não estar conscientes, mas que moderam suas ações” (p.10). Esta capacidade de revelar aspetos implícitos do comportamento torna a observação um instrumento particularmente valioso em todo o processo investigativo, desde a formulação do problema até à recolha, análise e interpretação dos dados.

No caso do presente estudo, foi precisamente através da observação participante e direta da dinâmica da turma que se evidenciou a ortografia como uma dificuldade transversal aos alunos, justificando a intervenção proposta.

Na observação participante, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16).

Complementarmente, integrou-se a fotografia como instrumento de apoio à observação participante. Esta técnica possibilitou o registo visual das atividades desenvolvidas, permitindo a sua posterior revisão e contribuindo para o reforço do rigor na recolha, apresentação e análise dos dados (Chalenga et al., 2024).

2.6.2. Notas de campo

As notas de campo são defendidas por Bogdan e Biklen (1994), como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Este instrumento revela-se

fundamental no âmbito da observação participante, funcionando como um complemento valioso para outros métodos de recolha de dados.

Estes autores propõem que estas notas integrem duas componentes essenciais: uma descritiva, onde se procura registar de forma objetiva os acontecimentos observados; e uma reflexiva, na qual o investigador expressa as suas ideias, interpretações, sentimentos e inquietações sobre o processo investigativo.

No âmbito do presente estudo, as notas de campo elaboradas seguiram esta orientação, incluindo, na sua dimensão descritiva, retratos dos participantes, reconstruções de diálogos, descrições do espaço físico, relatos de episódios significativos, bem como o comportamento do próprio investigador. Na vertente reflexiva, integraram-se considerações sobre a análise dos dados, o método adotado, dilemas éticos vivenciados e a posição do investigador face aos acontecimentos observados.

2.6.3. Protocolos dos alunos

Os protocolos correspondem a todos os trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do estudo apresentado, constituindo uma fonte essencial para acompanhar a evolução dos alunos ao longo do processo e avaliar o impacto das propostas pedagógicas implementadas.

Neste contexto, os protocolos desenvolvidos incluíram a avaliação diagnóstica de ortografia, o *Passaporte da Leitura*, o ditado de frases, a produção textual, o ditado de palavras, as rotinas de ortografia e o concurso de ortografia.

A avaliação diagnóstica de ortografia (Anexo 1) consistiu na aplicação de uma ficha composta por sete exercícios de natureza distinta, com o objetivo de identificar as principais dificuldades ortográficas da turma.

O *Passaporte da Leitura* (Anexo 2) foi concebido como um livro individual, de construção progressiva, com formato e estrutura inspirados num passaporte real, procurando transmitir aos alunos a analogia entre a leitura e as viagens, enquanto experiências de descoberta e de aprendizagem. Este recurso teve como principais finalidades a exploração, identificação e registo das regras ortográficas previamente verificadas como mais desafiantes para a turma, assumindo ainda um papel de instrumento de consulta e apoio à consolidação das aprendizagens.

O ditado de frases (Anexo 3) foi composto por setes frases, cada uma apresentando entre duas a três palavras acentuadas, perfazendo um total de dezoito palavras com acento gráfico. A atividade foi posteriormente corrigida pelos próprios alunos. Assim, esta teve

como objetivo verificar a apropriação das regras ortográficas relativas à acentuação gráfica, previamente trabalhadas no âmbito do *Passaporte da Leitura*.

A produção textual (Anexo 4) envolveu as etapas de planificação, escrita e revisão de um texto narrativo, no qual deveriam ser integradas seis palavras previamente selecionadas que implicavam a aplicação das regras ortográficas em estudo até ao momento. Deste modo, a realização da produção textual teve como objetivo avaliar a apropriação das regras ortográficas trabalhadas no âmbito do *Passaporte da Leitura*, nomeadamente as relacionadas com a acentuação gráfica e o uso das letras *z* e *s* com som de [z].

O ditado de palavras (Anexo 5) pretendeu avaliar a consolidação de todas regras ortográficas abordadas no contexto do *Passaporte da Leitura*, mais especificamente a acentuação gráfica, o uso das letras *z* e *s* com som de [z] e as palavras terminadas em *-am* e *-ão*. A atividade consistiu no ditado de doze palavras, cuidadosamente selecionadas para refletirem estas regras, sendo a correção realizada posteriormente pelos próprios alunos.

As rotinas de ortografia (Anexo 6) foram constituídas por pequenas fichas de três exercícios, cada um centrado na aplicação de uma das regras trabalhadas. Estas tiveram como principal objetivo reforçar as regras ortográficas exploradas no âmbito do *Passaporte da Leitura* e preparar os alunos para a atividade de avaliação final.

Por fim, o concurso de ortografia (Anexo 7) teve como finalidade avaliar, de forma lúdica e motivadora, a aquisição das regras trabalhadas ao longo do estudo. A atividade consistiu no ditado de dez palavras, com posterior atribuição de um prémio e diploma aos três primeiros classificados e um certificado de participação aos restantes alunos.

Tendo em conta que este estudo se centra no desenvolvimento da ortografia dos alunos através da aplicação de uma proposta de intervenção específica, os protocolos revelaram-se um instrumento primordial para a recolha e análise de dados, sustentando a reflexão sobre os efeitos da intervenção no desempenho ortográfico dos participantes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa pode recorrer a produções dos sujeitos como fonte de dados, uma vez que estes materiais fornecem informações relevantes sobre os significados que os participantes atribuem às suas experiências. Neste caso, os significados foram construídos tanto pela investigadora participante, que procurou identificar a origem dos erros ortográficos cometidos pelos alunos e acompanhar a sua evolução ao longo do tempo, como pelos próprios alunos, que, desde o início da proposta, assumiram um papel ativo na identificação das suas dificuldades e na deteção e correção dos erros ortográficos.

2.7. Procedimentos

No âmbito de uma investigação, os procedimentos dizem respeito às estratégias adotadas para recolher, tratar e analisar os dados, assegurando o rigor metodológico e a coerência com os objetivos do estudo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (p.51).

Partindo desta perspetiva, apresentam-se de seguida os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados adotados no presente estudo, em consonância com a natureza qualitativa da investigação e os seus objetivos.

2.7.1. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados foi efetuada com base nas atividades desenvolvidas pelos alunos ao longo do estudo, organizando-se em três etapas distintas: (1) diagnóstico e definição de prioridades; (2) exploração das regras ortográficas e aplicação prática; e (3) consolidação e avaliação final.

Na primeira etapa, foi realizada uma ficha de avaliação diagnóstica de ortografia, efetuada por dezoito alunos da turma, no tempo estipulado de uma hora. Embora alguns tenham concluído a tarefa antes do tempo previsto, outros necessitaram de um tempo adicional. As regras ortográficas avaliadas foram selecionadas com base nas dificuldades mais evidentes reconhecidas pela professora titular, sendo organizadas por meio de sete exercícios específicos, que incluíram atividades como ditado de palavras, escolha múltipla, legenda de imagens, identificação e correção de erros, preenchimento de lacunas e palavras cruzadas. Incluiu-se ainda um exercício final de produção textual, com o intuito de detetar outros erros ortográficos que pudessem não ter sido contemplados anteriormente. Após a realização da ficha, os erros ortográficos foram assinalados com duplo sublinhado vermelho e devolvidos aos alunos, sendo posteriormente feita a correção em grande grupo. Com base nesta análise, apresentou-se também uma tabela com as regras que suscitaram maior número de erros, destacando-se três com maior incidência: palavras com *ce*, *ci* ou *ç*, acentuação gráfica e uso das letras *z* e *s* com som de [z]. Esta informação foi discutida com os alunos, que partilharam as suas perceções quanto ao grau de dificuldade de cada regra. Através deste diálogo, compreendeu-se que as palavras terminadas em *-am* e *-ão* representavam uma dificuldade superior à evidenciada pelos dados. Assim, valorizando a participação dos alunos no processo,

definiram-se como foco do estudo três regras ortográficas prioritárias: a acentuação gráfica, o uso das letras *z* e *s* com som de [z], e as palavras terminadas em *-am* e *-ão*.

Com base nas prioridades definidas, foram selecionados três livros de literatura para a infância, pertencentes ao Plano Nacional de Leitura e adequados à faixa etária dos alunos. Privilegiaram-se obras cujo vocabulário permitisse uma exploração linguística rica e significativa das regras ortográficas em estudo, associando-se cada livro a uma dessas regras. A abordagem de cada livro contemplou momentos distintos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, promovendo não só uma reflexão crítica sobre a narrativa, como também uma articulação contextualizada entre o conteúdo literário e os aspetos ortográficos em estudo.

Paralelamente, apresentou-se aos alunos o *Passaporte da Leitura*, como recurso de registo dos livros lidos e das aprendizagens relacionadas com as regras ortográficas. Este foi organizado em várias secções, designadamente “O leitor”, “Roteiro de viagem”, “Carimba a tua viagem”, “O Livro”, “Regra ortográfica”, “Atividades” e “O que aprendi?”. As secções “O Livro” e “Regra ortográfica” repetiram-se três vezes, uma por cada obra lida e respetiva regra estudada. A partir das leituras, desenvolveram-se vinte e quatro atividades diversificadas, que permitiram a identificação das regras ortográficas em contexto e a sua sistematização na secção “O que aprendi?”. Inicialmente, os alunos preencheram os seus dados pessoais na secção “O Leitor” e registaram as três regras ortográficas a trabalhar na secção “Roteiro de Viagem”. Definiu-se ainda, na secção “Carimba a tua viagem”, a escala de cores a utilizar pelos alunos para expressarem a sua opinião sobre os livros: verde (“Adorei e aconselho!”), amarelo (“Boa leitura”) e vermelho (“Não gostei e não recomendo.”).

Na segunda etapa, iniciou-se a exploração das regras ortográficas no âmbito do *Passaporte da Leitura*. Esta abordagem baseou-se no ensino contextualizado e laboratorial do conhecimento explícito, permitindo aos alunos formular hipóteses, testar regularidades e sistematizar o conhecimento ortográfico, com registo de regras e exemplos numa tabela síntese. O ensino contextualizado da língua ocorre através da exploração de textos, permitindo aos alunos compreender como certos recursos linguísticos contribuem para a construção de sentido nas situações concretas em que são utilizados (Pereira et al., 2010). O laboratório gramatical, por sua vez, incentiva nos alunos uma postura investigativa face à língua, promovendo a observação e a reflexão sobre os seus usos e estruturas (Pereira et al., 2010).

O primeiro livro lido foi *O Destino de Fausto*, de Oliver Jeffers, associado à acentuação gráfica. Esta exploração foi dividida em três partes, nomeadamente regras gerais de acentuação gráfica, acento grave e circunflexo e acento agudo. Após isso, efetuou-se o ditado de frases, pelos vinte alunos da turma, no tempo estipulado de quinze minutos. Posteriormente, foi efetuada a correção dos ditados de frases, assinalando-se a vermelho os erros ortográficos referentes à acentuação gráfica e a verde os erros ortográficos de outras naturezas. Os ditados foram devolvidos aos alunos e as frases foram projetadas no quadro, com as palavras acentuadas destacadas, permitindo a verificação coletiva. Os alunos atribuíram uma pontuação ao seu desempenho (de uma a cinco estrelas), com base apenas nas palavras com acento gráfico, e realizaram a reescrita das frases com erros.

O segundo livro, *Endireita-te*, de Rémi Courgeon, foi utilizado para explorar as regras ortográficas relativas ao uso de *z* e *s* com som de [z], tendo a abordagem sido estruturada em duas vertentes, correspondendo a cada uma dessas grafias. Seguidamente, efetuou-se uma produção textual por dezanove alunos, com duração de uma hora. Com o intuito de assegurar a aplicação das regras já trabalhadas, solicitou-se a integração de seis palavras específicas - “aquário”, “câmara”, “casaco”, “raposa”, “cozinhar” e “natureza”. Para apoiar a compreensão, disponibilizaram-se imagens ilustrativas de cada palavra e realizou-se um breve ditado para confirmar o vocabulário. Os textos narrativos foram posteriormente corrigidos, assinalando-se os erros ortográficos e sugerindo-se melhorias ao nível da estrutura e da coesão textual. Foram ainda acrescentadas mensagens motivacionais. Os alunos procederam então à reescrita dos seus textos com base no feedback recebido.

A terceira leitura incidiu sobre a obra *Eleição dos Bichos*, de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro Markun, tendo como foco as terminações *-am* e *-ão*. Neste caso, optou-se por uma abordagem única que promovesse a comparação entre ambas as terminações. Seguiu-se um ditado de palavras, realizado por quinze alunos, num período de dez minutos. A atividade consistiu na escrita de doze palavras – “amigável”, “também”, “importância”, “pausa”, “holandesa”, “conduzir”, “pureza”, “coração”, “ensinarão”, “almoçaram”, “andam” e “vestirão” – registadas na coluna “Palavras ditadas” de numa tabela. Posteriormente, foram apresentadas as palavras escritas corretamente, permitindo a correção autónoma na coluna “Devia ter escrito” e, por fim, a atribuição de uma pontuação com base no seu desempenho.

Para concluir esta etapa, os alunos voltaram à secção “Roteiro de viagem” do *Passaporte da Leitura* e registaram a sua relação com cada uma das regras ortográficas trabalhadas com “Sinto-me confortável” ou “Ainda não domino”.

Na terceira etapa, foram realizadas oito rotinas de ortografia, com a duração de cinco minutos cada, envolvendo um número variável de participantes, consoante a assiduidade dos alunos. Cada rotina integrou três exercícios, cada um centrado numa regra distinta, incluindo ditado de palavras, preenchimento de lacunas e questões de escolha múltipla. Além disso, a distribuição das regras em cada tipo de exercício variou de uma rotina para outra, assegurando que todas fossem avaliadas sob diferentes formatos. Estas atividades foram sempre verificadas em grande grupo e posteriormente corrigidas, atribuindo-se, como incentivo, um autocolante com “estrelinha dourada” aos alunos que completaram corretamente todos os exercícios.

Como culminar do projeto, realizou-se um concurso de ortografia, com a participação de dezasseis alunos, no tempo estipulado de uma hora. A atividade consistiu no ditado de dez palavras – “silêncio”, “fúria”, “infância”, “pousar”, “cruzamos”, “àquele”, “manifestação”, “organizaram” e “votarão” – inicialmente escrito em papel e depois transferido para a plataforma digital *Quizizz*, que atribuiu automaticamente as pontuações. Os três alunos com melhor desempenho receberam um diploma e um prémio (caderno, caneta e lápis personalizados), e os restantes um certificado de participação.

2.7.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo sistemático que visa organizar, interpretar e atribuir significado aos materiais recolhidos, com o intuito de aprofundar a sua compreensão e comunicar os principais resultados. Este processo envolve o tratamento dos dados, a sua divisão em unidades significativas, a identificação de padrões, a seleção dos aspetos mais relevantes e a decisão sobre o que deve ser partilhado.

Para Costa et al. (2021), “a escolha do método de análise de dados numa investigação deve ser feita em função da natureza do problema a estudar e dos pressupostos teóricos da pesquisa” (p.13). Neste estudo, optou-se pela análise de conteúdo, por se tratar de um método que permite a organização sistemática de dados qualitativos, a sua categorização, identificação de padrões e a construção de inferências válidas a partir dos dados recolhidos (Costa et al., 2021).

A análise de conteúdo apresenta também a possibilidade de apoio por ferramentas informáticas, o que favorece um tratamento rigoroso dos dados, aumentando a qualidade da análise e a credibilidade do estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Costa et al., 2021). Neste sentido, recorreu-se à aplicação *Excel 365* para a organização e tratamento dos dados recolhidos ao longo da investigação.

Tendo em conta que o objetivo principal do estudo consistia em compreender como as estratégias implementadas contribuíram para o desenvolvimento da ortografia, procedeu-se à análise e sistematização de todos os erros ortográficos produzidos pelos alunos, no âmbito das regras abordadas. Embora nesta sistematização se observem outros erros ortográficos, a análise cingiu-se aos relacionados com as regras que foram objeto de ensino e reflexão por parte dos alunos. No entanto, para as correções feitas junto dos alunos, foram considerados todos os tipos de erro. Posteriormente, os erros foram organizados em tabelas e categorizados segundo a tipologia proposta por Baptista et al. (2011), possibilitando uma análise detalhada da evolução dos alunos.

Por fim, uma leitura interpretativa dos dados recolhidos foi possível através da análise dos gráficos, da síntese sobre categorias e tipologias de erros ortográficos.

2.8. Questões éticas

A presente investigação foi conduzida com base num conjunto de princípios éticos fundamentais, com o intuito de assegurar a integridade, o bem-estar, a segurança e a privacidade dos participantes e da instituição educativa envolvida. Paralelamente, procurou-se garantir que todo o processo de recolha e tratamento de dados fosse realizado com rigor, discrição e sentido de responsabilidade. Caetano (2019) entende que

a ética se refere ao complexo de ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão em que nos envolvemos quando pensamos acerca desses ideais e princípios (p.55).

Em contexto de investigação educativa, o compromisso ético do investigador implica, acima de tudo, o respeito pelos participantes e pelas relações que com eles se estabelecem, assumindo particular relevância pelo facto de ser desenvolvida com crianças. Exige-se uma postura sensível, responsável e reflexiva, que valorize a dignidade humana, o diálogo e a construção de confiança (Caetano, 2019).

Neste sentido, foram asseguradas medidas de proteção da identidade dos participantes, nomeadamente através da anonimização dos dados recolhidos e da

substituição dos nomes próprios dos alunos pelos números da turma. Além disso, a participação dos alunos foi devidamente autorizada pela instituição aquando do início do estágio curricular.

Importa ainda referir que toda a investigação respeitou a rotina e os objetivos pedagógicos definidos no contexto escolar, não tendo sido desenvolvidas atividades que causassem exposição indevida ou perturbação do ambiente educativo. O estudo foi desenvolvido com total transparência e em articulação com a equipa docente, integrando-se de forma natural e ética nas práticas em curso.

3. Resultados

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito desta investigação. Como foi referido anteriormente, a análise baseia-se nos dados recolhidos através das observações, das notas de campo e dos protocolos dos alunos, permitindo uma reflexão articulada sobre o impacto da proposta na aprendizagem e no desenvolvimento da competência ortográfica.

Assim, antes do início da proposta de intervenção, a professora titular identificou como principais dificuldades ortográficas dos alunos as palavras terminadas em *-am* e *-ão*, o uso da letra *m* antes das consoantes *p* e *b*, os diferentes sons da letra *x*, palavras com *ss* e *rr*, o uso de *z* ou *s* com som de [z], e as palavras com *ci*, *ce* e *ç*.

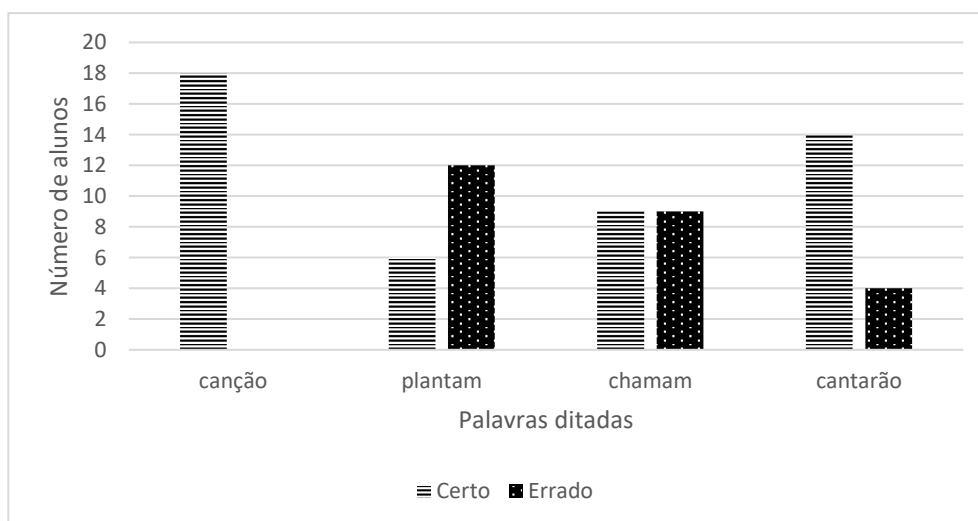
Na ficha de avaliação diagnóstica, foram exploradas estas diferentes dificuldades ortográficas, com o objetivo de identificar aquelas que se revelavam mais pertinentes e necessárias de abordar no contexto específico da turma.

No primeiro exercício, foi realizado um ditado de palavras com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos em relação às palavras terminadas em *-am* ou *-ão*, assim como à utilização do *m* antes das letras *p* e *b*. Foram ditadas oito palavras, quatro para cada regra ortográfica. Para facilitar a compreensão das palavras que correspondem a verbos, estas foram inseridas em frases contextuais.

No Gráfico 1 apresenta-se o número de erros dados na turma em cada uma das palavras terminadas em *-am* e *-ão*.

Gráfico 1

Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras terminadas em “-am” e “-ão”



Nas palavras terminadas em *-am* ou *-ão* (Gráfico 1), verificou-se uma maior frequência de erros ortográficos nas palavras *plantam* e *chamam*. Apenas seis alunos escreveram corretamente a palavra *plantam*, enquanto os restantes 12 apresentaram erros. No caso da palavra *chamam*, houve uma proporção igual entre os alunos que acertaram e os que erraram, com nove alunos em cada grupo. Já na palavra *cantarão*, 14 alunos acertaram ao escrever a palavra e quatro erraram. Todos os alunos que escreveram incorretamente estas palavras trocaram o *-am* por *-ão*. Por outro lado, a palavra *canção* não registou nenhum erro ortográfico desta natureza.

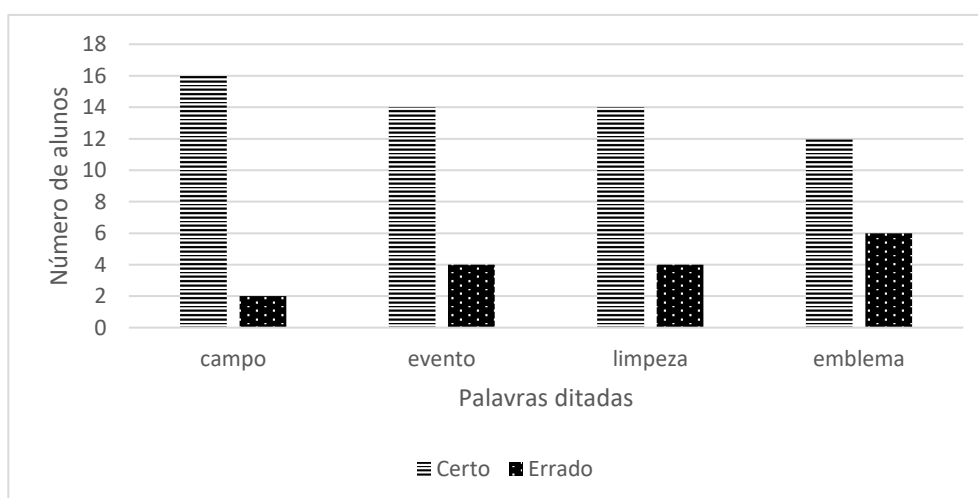
Estes erros enquadram-se nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, uma vez que os alunos ainda não tinham abordado formalmente os tempos verbais. Neste caso, os erros foram de base acentual, encontrando-se relacionados com a posição da sílaba tónica: a terminação *-am* corresponde a uma sílaba átona, enquanto *-ão* representa uma sílaba tónica.

De um modo específico, os resultados revelaram que apenas quatro alunos escreveram corretamente as palavras do ditado que incidiam sobre esta regra, cinco alunos cometeram um único erro, sete erraram duas palavras, dois alunos erraram três palavras e nenhum errou todas as palavras (Anexo 8).

No Gráfico 2 apresenta-se o número de erros dados na turma em cada uma das palavras com *m* antes de *p* e *b*.

Gráfico 2

Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “m” antes de “p” e “b”



Relativamente às palavras que exigiam a aplicação do *m* antes das letras *p* e *b* (Gráfico 2), verificou-se, com a exceção de uma palavra, uma menor incidência de erros

em comparação com a regra anterior. Dois alunos erraram a palavra *campo*, quatro a palavra *evento*, quatro a palavra *limpeza*, e seis a palavra *emblema*.

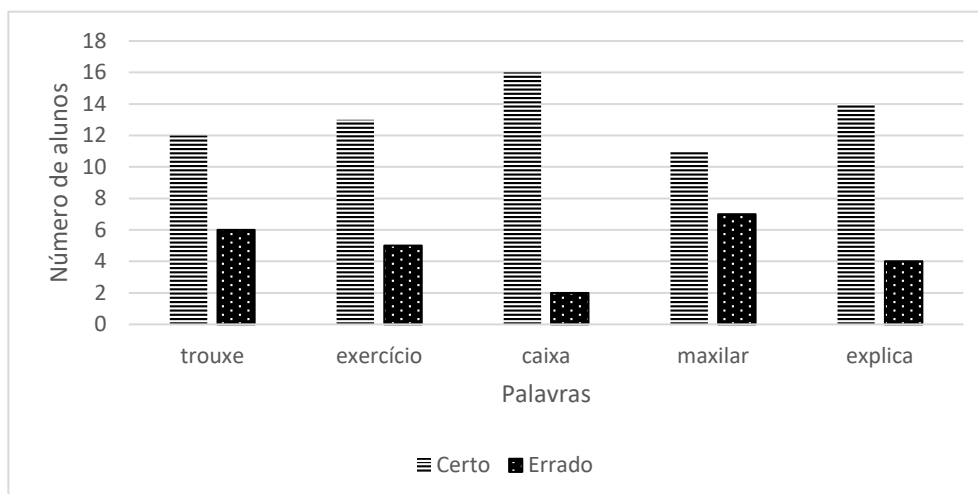
Consoante as variantes de erro apresentadas pelos alunos, estes erros podem ser categorizados de duas formas: dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, quando existe omissão da consoante nasalada *m* (e.g. “capo”, “eveto”, “lipeza”); ou incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual, quando existe troca da consoante *m* por *n* (e.g. “evento”, “linpesa”, “enblema”).

Mais concretamente, os resultados mostraram que 10 alunos escreveram corretamente todas as palavras que correspondiam a esta regra ortográfica, quatro alunos erraram apenas uma palavra, um aluno errou duas palavras, dois alunos erraram três palavras e um aluno errou todas as palavras (Anexo 8).

No segundo exercício, que abordava as palavras com os diferentes sons do *x*, foi incluída uma alínea específica para cada um dos cinco sons distintos desta letra (*x*, *s*, *z*, *cs*, *eis*). Os alunos tinham de selecionar, entre três opções, a forma correta de escrever cada palavra para completar as frases apresentadas.

Gráfico 3

Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com diferentes sons de “x”



De um modo geral, os erros observados nesta regra foram pouco significativos, uma vez que todas as palavras foram escritas corretamente por mais de metade dos alunos. Os resultados mostram que seis alunos erraram a palavra *trouxe*, cinco a palavra *exercício*, dois a palavra *caixa*, sete a palavra *maxilar*, e quatro a palavra *explica* (Gráfico 3).

Estes erros podem ser classificados como incorreções por transcrição da oralidade, quando a opção selecionada pelos alunos refletia a forma como pronunciam a palavra

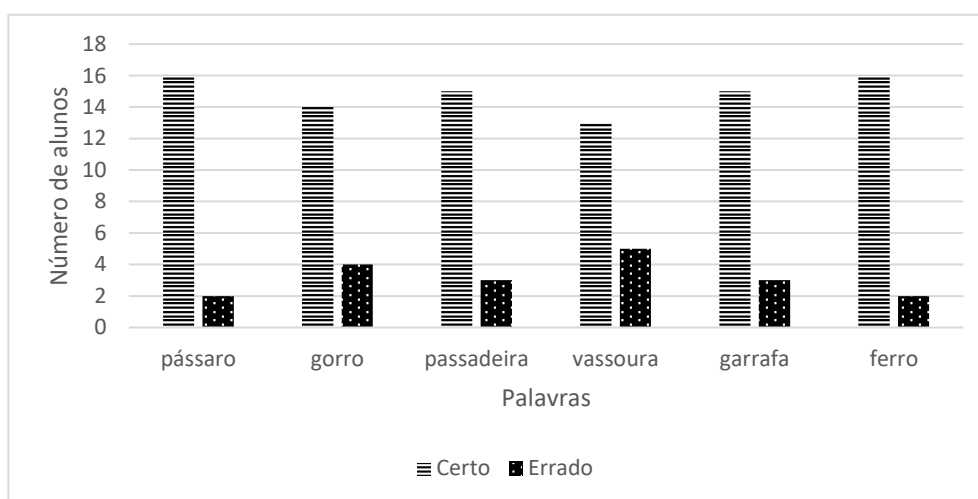
(e.g. “caxa”, “eixplica”); incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, quando os alunos não disponham de uma regra que os ajudasse a escrever corretamente (e.g. “macsilar”, “esercício”, “trouçe”); e incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica contextual, uma vez que o *s* entre vogais tem som de [z] e não de [ʃ] (e.g. “trouse”).

Mais especificamente, sete alunos conseguiram identificar corretamente a forma escrita de todas as palavras. Quatro alunos erraram uma única palavra, outros quatro erraram duas palavras, e três alunos cometeram erros em quatro palavras. Nenhum aluno errou todas as palavras do exercício (Anexo 9).

No terceiro exercício, que abordava o uso de *ss* e *rr* entre vogais, os alunos foram desafiados a escrever as palavras correspondentes a seis imagens apresentadas. Para assegurar que não surgiam dúvidas quanto à natureza das palavras, cada uma foi mencionada previamente em voz alta.

Gráfico 4

Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “ss” e “rr”



Os erros ortográficos observados neste exercício foram pouco significativos, uma vez que a maior parte dos alunos escreveu corretamente todas as palavras. Apenas dois alunos erraram a palavra *pássaro*, quatro a palavra *gorro*, três a palavra *passadeira*, cinco a palavra *vassoura*, três a palavra *garrafa* e dois a palavra *ferro* (Gráfico 4).

Os erros registados pelos alunos podem ser classificados como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual. Estes erros decorreram de dificuldades em associar a produção oral ao contexto gráfico, que exige o reforço do som com a duplicação da consoante (e.g. “pasaro”, “goro”, “pasadeira”,

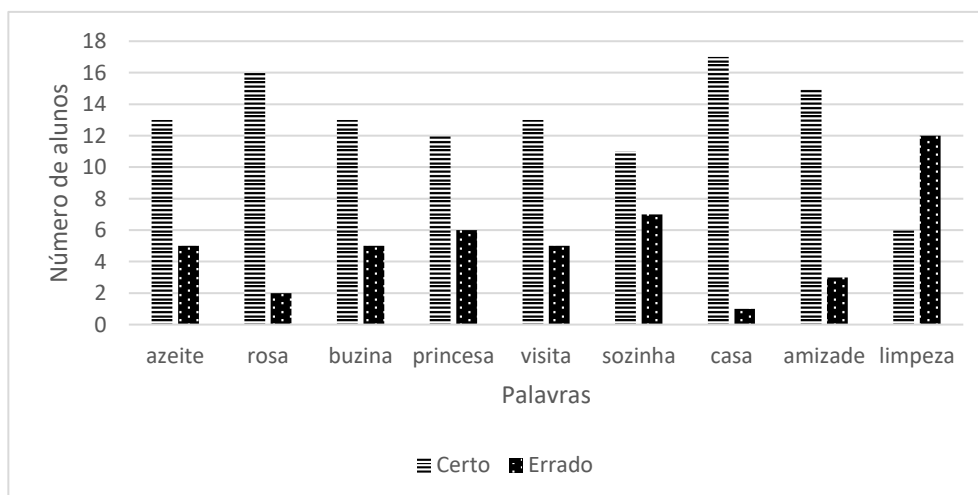
“vasora”, “garafa”, “fero”). No entanto, verificou-se também uma incorreção por transcrição da oralidade, nomeadamente na forma “paçadeira”.

Mais especificamente, nove alunos escreveram corretamente todas as palavras, três alunos cometeram um erro, quatro erraram duas palavras, um aluno errou três palavras e outro errou cinco palavras. Nenhum aluno errou todas as palavras (Anexo 10).

No quinto exercício, que incidia sobre a utilização de *z* ou *s* com som de [z], os alunos tinham de completar espaços em branco em oito palavras utilizando a letra *z* ou *s*. Adicionalmente, foi incluída na análise a palavra *limpeza*, presente no primeiro exercício, devido ao elevado número de erros verificados na sua escrita.

Gráfico 5

Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “z” ou “s” com som de [z]



Os resultados mostram que cinco alunos escreveram incorretamente a palavra *azeite*, dois erraram a palavra *rosa*, cinco a palavra *buzina*, seis a palavra *princesa*, cinco a palavra *visita*, sete a palavra *sozinha*, um aluno errou a palavra *casa*, três a palavra *amizade*, e 12 alunos escreveram incorretamente a palavra *limpeza* (Gráfico 5).

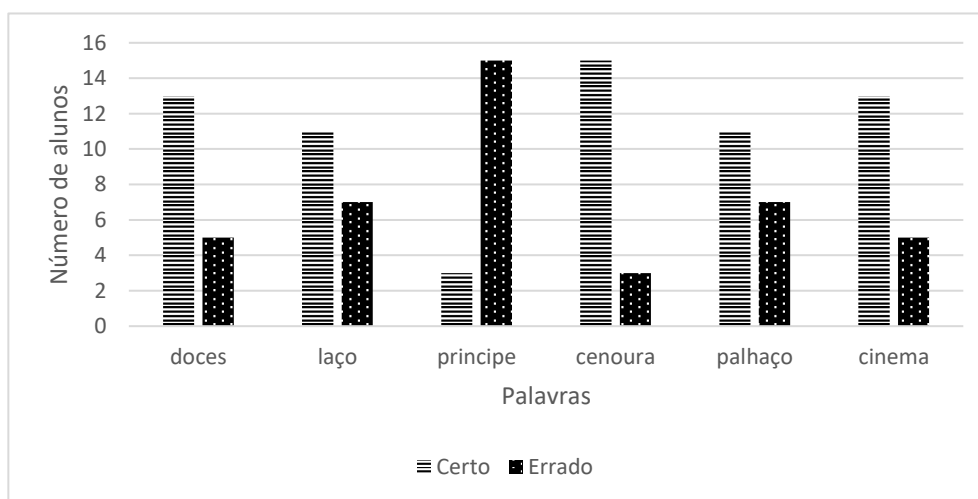
Uma vez que todos estes erros consistiram na troca entre *z* e *s* com som de [z], os erros verificados pelos alunos inserem-se nas incorreções quanto à forma específica das palavras. Como ainda não tinham sido exploradas as regras referentes à utilização destas letras, os alunos não se podiam guiar por uma regra para decidir como escrever a palavra, optando muitas vezes pela consoante incorreta (e.g. “aseite”, “roza”, “busina”, “princeza”, “vizita”, “sosinha”, “caza”, “amisade”, “limpesa”).

Concretamente, três alunos conseguiram acertar todas as palavras, dois erraram uma palavra, três erraram duas, cinco cometeram erros em três palavras, dois erraram quatro, e três alunos erraram cinco palavras (Anexo 11).

No sexto exercício, o objetivo foi avaliar se os alunos eram capazes de aplicar corretamente a regra ortográfica referente ao uso de *ci*, *ce* e *ç*. Para isso, foram propostas palavras cruzadas com um total de seis alíneas, nas quais os alunos deviam escrever a palavra correspondente a cada imagem apresentada.

Gráfico 6

Avaliação diagnóstica: Total de erros ortográficos da turma em palavras com “ci”, “ce”, “ç”



Os resultados mostraram que cinco alunos cometeram erros na palavra *doces*, sete na palavra *laço*, 15 na palavra *príncipe*, três na palavra *cenoura*, sete na palavra *palhaço* e cinco na palavra *cinema* (Gráfico 6).

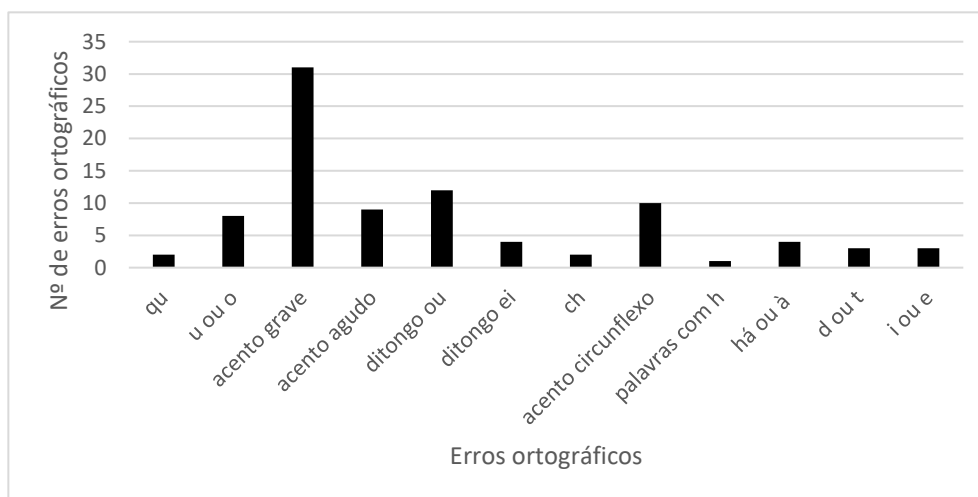
Os erros ortográficos verificados podem ser classificados, na sua maioria, como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual (e.g. “doses”, “lase”, “palhaso”). No entanto, também se verificaram incorreções por transcrição da oralidade (e.g. “princepe”) e incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (e.g. “sinema”, “senoras”, “palhasso”, “prinsepe”). Ainda, especificamente o aluno 18, apresentou dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (e.g. “lase”, “csemen”).

A análise revelou ainda que dois alunos escreveram corretamente todas as palavras, oito erraram uma única palavra, dois erraram duas palavras, um aluno errou três palavras, outro errou quatro palavras, um errou cinco palavras e três alunos cometeram erros em todas as palavras (Anexo 12).

Por fim, no sétimo exercício, os alunos foram desafiados a elaborar um pequeno texto sobre os Direitos das Crianças a partir de imagens apresentadas. O objetivo deste exercício consistia em identificar erros ortográficos não contemplados nos exercícios anteriores e, por este motivo, foram também contabilizados outros erros ortográficos observados ao longo de toda a avaliação diagnóstica.

Gráfico 7

Avaliação diagnóstica: Total de outros erros ortográficos da turma



Assim sendo, foram identificados diferentes tipos de erros ortográficos, com variações significativas na frequência de ocorrência (Gráfico 7). Entre os erros identificados destacam-se:

- Troca de letras:
 - *qu* e *c*: Foram observados dois erros, cometidos por alunos distintos, mostrando ser pouco significativos (e.g. “brincedos”, “adecoadá”). Este tipo de erro está incluído nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica contextual.
 - *u* e *o*: Foram identificados oito erros, cometidos por seis alunos (e.g. “ferru”, “cuidadus”). Este tipo de erro abrange as incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual.
 - *d* e *t*: Foram registados três erros, embora por um único aluno, mostrando ser um caso isolado (e.g. “plandão”). Este tipo de erro é classificado como dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.
 - *i* e *e*: Foram identificados quatro erros, cometidos por diferentes alunos (e.g. “diveriam”). Este tipo de erro pode ser classificado como incorreções por transcrição da oralidade.

- *ch* e *s*: Foram observados dois erros, cometidos por alunos distintos, mostrando pouca relevância (e.g. “samão”). Este tipo de erro é classificado como dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita.
- Acentuação: Este tipo de erro inclui-se nas incorreções de acentuação gráfica.
 - Acento grave: Foi o erro mais predominante, com um total de 37 ocorrências. Estes erros foram dados por um total de 15 alunos, verificando-se que apenas três alunos escreveram corretamente todas as palavras que requeriam este acento. Frequentemente, o acento grave foi omitido (e.g. “a” em vez de “à”) ou utilizado no lugar do acento agudo (e.g. “a”, “pássaro”).
 - Acento agudo: Ocorreram três erros, cada um cometido por um aluno distinto (e.g. “passaro”, “família”).
 - Acento circunflexo: Apresentou 10 erros, cometidos por nove alunos diferentes (e.g. “tem”).
- Ditongos: Este tipo de erro deriva de incorreções por transcrição da oralidade.
 - Ditongo *ou*: Ocorrência significativa, com 12 erros, cometidos por nove alunos (e.g. “vassora”).
 - Ditongo *ei*: Apresentou uma incidência menor, com quatro erros registrados por três alunos (e.g. “passadaira”).
- Ausência do *h* mudo no início das palavras: Apenas um erro foi registrado, cometido por um aluno (e.g. “abitação”). No entanto, mais nenhum aluno utilizou palavras iniciadas por *h*, dificultando uma análise mais abrangente. Este tipo de erro corresponde à classificação incorreções quanto à forma específica das palavras.
- Uso do há ou à: Verificaram-se quatro erros, cometidos por diferentes alunos. À exceção de um aluno, todos os que utilizaram estas palavras no texto erraram a sua aplicação. Este erro abrange a classificação incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Desta forma, a avaliação diagnóstica revelou que, embora alguns erros tenham sido pouco frequentes e isolados, outros indicaram dificuldades mais abrangentes que mereciam atenção pedagógica. Verificou-se um bom domínio do uso de *m* antes de *p* e *b*, dos sons da letra *x* e das grafias *ss* e *rr*, não se justificando um trabalho aprofundado

nestes casos. Em contraste, os erros em palavras com *z* ou *s* com som de [z], assim como no uso de *ci*, *ce* e *ç*, mesmo em palavras familiares como *limpeza* ou *príncipe*, indicaram a necessidade de reforço dessas regras. Ainda, apesar da compreensão geral das terminações *-am* e *-ão*, os erros em verbos no presente do indicativo mostraram a necessidade de consolidar a conjugação neste tempo verbal. Por fim, as dificuldades na acentuação e nos ditongos, especialmente no uso do acento grave e do ditongo *ou*, assim como a aplicação incorreta de *há* e *à*, ainda que menos frequente, revelaram-se áreas prioritárias para intervenção, dada a sua relevância na escrita formal.

Para melhor compreender quais as regras ortográficas que suscitaram maiores dificuldades aos alunos na avaliação diagnóstica, a Tabela 2 apresenta o número de alunos que cometeram erros em cada uma das categorias analisadas. Esta tabela foi também apresentada à turma, com o objetivo de promover uma reflexão conjunta sobre as regras que, na percepção dos alunos, geravam mais dificuldades.

Tabela 2

Número de alunos com erros ortográficos na ficha de avaliação diagnóstica

Erros ortográficos	Número de alunos
Palavras terminadas em <i>-am</i> e <i>-ão</i>	14
Palavras com <i>m</i> antes de <i>p</i> e <i>b</i>	8
Palavras com diferentes sons do <i>x</i>	11
Palavras com <i>ss</i> e <i>rr</i>	9
Palavras com <i>z</i> ou <i>s</i> com som de [z]	15
Palavras com <i>ci</i> , <i>ce</i> , <i>ç</i>	16
Acentuação gráfica	16
Ditongos	9
Uso de <i>há</i> ou <i>à</i>	4

Assim, embora as palavras com *ci*, *ce* e *ç* tenham registado um número mais elevado de erros ortográficos por aluno, os alunos referiram sentir maiores dúvidas relativamente às palavras terminadas em *-am* e *-ão*. Nesse sentido, decidiu-se que as regras a abordar na intervenção seriam: as palavras terminadas em *-am* e *-ão*, o uso de *z* e *s* com som de [z], e a acentuação gráfica.

Com base nesta análise, foi então implementada a proposta de intervenção, que integrou a leitura de obras de literatura para a infância e a utilização do *Passaporte da*

Leitura como instrumento didático. A leitura dos três livros selecionados, cada um associado a uma das regras ortográficas em estudo, foi muito bem recebida pelos alunos, que demonstraram interesse e disponibilidade para participar ativamente nesses momentos. Ao longo de todas as sessões, revelaram uma postura geralmente respeitosa, mantendo o silêncio e acompanhando atentamente as leituras. Apenas o aluno 17 mostrou desconforto por ler em voz alta, visto que é uma competência que ainda não domina totalmente. No final de cada leitura, mostraram-se motivados para refletir sobre as histórias, sendo a obra *Endireita-te* aquela que mais curiosidade e entusiasmo despertou entre os alunos. Este interesse foi também visível nos momentos de apreciação dos livros do *Passaporte da Leitura*, em que todos os alunos carimbaram as três histórias com a cor verde, correspondente a “Adorei e aconselho!”.

Além disso, os alunos manifestavam frequentemente curiosidade sobre quando o iriam concluir e levar para casa, assim como vontade de o personalizar de forma criativa, como expressão do seu envolvimento no projeto. Alguns alunos, que não estiveram presentes em todas as sessões, mostraram ainda preocupação por terem o seu *Passaporte da Leitura* incompleto, questionando quando iriam ter a oportunidade de realizar as atividades em falta, o que evidenciou o seu interesse pelas atividades. À medida que as regras ortográficas iam sendo exploradas, os alunos passaram ainda a mencionar espontaneamente as aprendizagens realizadas com o *Passaporte da Leitura* noutros momentos das aulas, assim como a solicitar a sua utilização como recurso para responder a dúvidas de forma autónoma.

“No teste de avaliação de Português existia uma pergunta sobre a identificação da sílaba tónica. Alguns alunos apresentaram dúvidas neste exercício, mas ao chegarem à palavra *Páscoa* identificaram automaticamente a sílaba tónica, referindo que era a sílaba *Pás* porque tinha acento.”

[Notas de Campo do dia 16 de janeiro de 2025.]

“Num momento de TEA, dois alunos que estavam a realizar um texto a pares perguntaram:

Alunos 7 e 8 – Podemos consultar o passaporte para verificar se o acento de *à* é grave ou agudo?”

[Notas de Campo do dia 17 de janeiro de 2025.]

Apesar do envolvimento geral, importa referir que o comportamento dos alunos variou entre sessões. Em determinados momentos, participaram com atenção e iniciativa; noutros, revelaram-se mais agitados e distraídos, o que interferiu no ambiente da sala e exigiu uma maior gestão da dinâmica do grupo.

No que respeita à exploração das regras ortográficas relativas à acentuação gráfica, os alunos demonstraram capacidade de reflexão linguística e foram capazes de identificar as regras com base nos exercícios propostos, o que confirma a adequação das atividades à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da turma. No entanto, verificaram-se dificuldades específicas na aplicação do acento grave, sobretudo com a palavra “àquilo”, pouco familiar no vocabulário habitual dos alunos. Nos exercícios sobre o acento circunflexo, a maior dificuldade prendeu-se com a identificação dos diferentes sons que este pode representar. Relativamente ao acento agudo, os alunos identificaram com facilidade as regras correspondentes, mas evidenciaram dificuldade em encontrar exemplos adicionais às palavras apresentadas nos exercícios, recorrendo frequentemente a termos que não contêm acento gráfico.

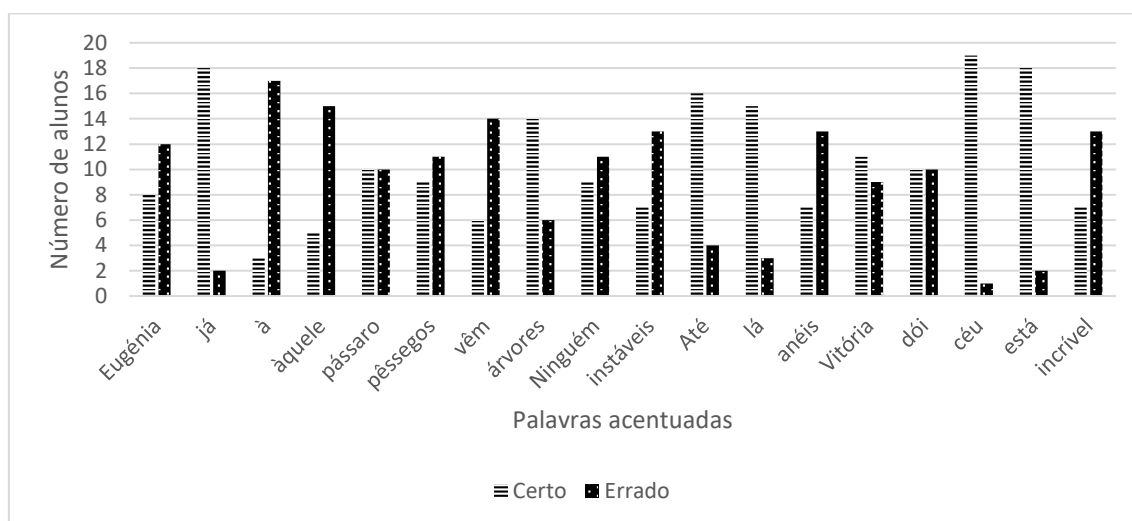
Relativamente às regras ortográficas associadas ao uso de *z* e *s* com som de [z], os alunos resolveram corretamente os exercícios propostos, evidenciando atenção às regularidades da língua e capacidade de aplicação prática. No entanto, revelaram maior necessidade de orientação na identificação e sistematização das regras, revelando dificuldades em organizar a informação recolhida de forma a formular uma regra ortográfica coerente e abrangente. Apesar disso, conseguiram, na generalidade, identificar exemplos com relativa facilidade.

No que respeita às regras ortográficas relativas às terminações *-am* e *-ão*, os alunos responderam com sucesso aos desafios propostos, demonstrando capacidade para formular as respetivas regras e identificar exemplos adequados para cada uma.

Posteriormente, foi realizado um ditado de frases com o objetivo de avaliar a aplicação das regras de acentuação gráfica previamente trabalhadas. No Gráfico 8 apresenta-se o número de alunos que acertaram ou erraram a escrita de cada uma das palavras acentuadas do ditado de frases.

Gráfico 8

Número de acertos e erros por palavra acentuada do ditado de frases



Observando o Gráfico 8, pode entender-se que oito alunos colocaram corretamente o acento na palavra *Eugénia*, enquanto 12 alunos a escreveram erradamente. Na palavra *já*, 18 alunos colocaram o acento corretamente, existindo apenas dois alunos que erraram esta palavra. No caso da palavra *à*, apenas três alunos colocaram adequadamente o acento, existindo 15 alunos que erraram na colocação do acento gráfico. Na palavra *àquele*, cinco alunos escreveram a palavra corretamente e 17 alunos incorretamente. Já na palavra *pássaro*, verificaram-se o mesmo número de acertos e de erros, com 10 alunos a acertar e errar esta palavra. Na palavra *pêssegos*, nove alunos escreveram corretamente e 11 alunos incorretamente. A palavra *vêm* foi escrita corretamente por seis alunos e de forma incorreta por 14. No caso da palavra *árvores*, 14 alunos acertaram ao colocar o acento e seis alunos erraram. Na palavra *Ninguém*, nove alunos acertaram e 11 alunos erraram. Na palavra *instáveis*, sete alunos acertaram e 13 alunos erraram. Na palavra *Até*, 16 alunos acertaram, existindo quatro alunos a errar. Também na palavra *lá* se verificaram resultados positivos, com 17 alunos a escrever corretamente e três incorretamente. Na palavra *anéis*, oito alunos colocaram corretamente o acento e 12 incorretamente. Na palavra *Vitória*, pode observar-se que 11 alunos acertaram ao escrever esta palavra e nove alunos erraram. A palavra *dói* apresentou novamente um número igual de alunos a acertar e a errar, 10 alunos em cada situação. A palavra *céu* apresentou o maior número de acertos, com um total de 19 alunos a acertar e apenas um aluno a errar. A palavra *está* também apresentou resultados muito positivos, com 18 acertos e dois erros. Por fim, na palavra *incrível* existiram sete acertos e 13 erros.

Os alunos apresentaram erros de diversas naturezas, em especial em palavras fonologicamente mais complexas como *Eugénia*, *vêm*, *Ninguém*, *instáveis* e *incrível*. Por terem sido apenas considerados erros que apresentassem incorreções de acentuação gráfica, esta será a categoria onde serão englobados (e.g. “Eugênia”, “ja”, “á”, “aquele”, “passaro”, “pessegos”, “árvores”, “Nínguem”, “instaveis”, “Ate”, “la”, “áneis”, “Vitoria”, “doi”, “ceu”, “esta”, “incrível”). No entanto, importa destacar que algumas variantes se enquadravam também em categorias como as dificuldades na correspondência entre produção oral e escrita (e.g. “Guinia, “vevem”, “avores”, “lingue”, “imtaves”, “dai”, “emgevel”); incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra (e.g. “eu gênia”, “a que ele”, “A tela”); incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual (e.g. “Nigem”, “pesechos”, “pasaro”); e incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras (e.g. “Eujenia”).

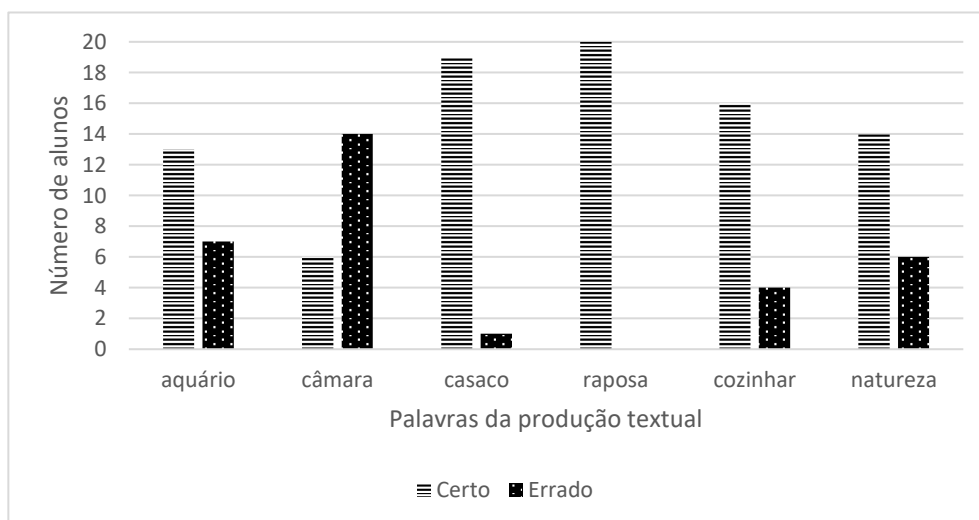
Desta forma, pode concluir-se que os alunos ainda apresentam muitos erros ortográficos de acentuação gráfica, uma vez que de um total de 18 palavras, metade apresentaram mais erros do que acertos, duas palavras apresentaram tantos erros como acertos e apenas sete palavras apresentaram mais acertos do que erros.

No que diz respeito à acentuação gráfica, não é ainda possível realizar um balanço objetivo das melhorias dos alunos, uma vez que a avaliação diagnóstica de ortografia previamente aplicada não incluiu um exercício que exigisse a utilização destas palavras.

De seguida, analisam-se os resultados obtidos com o exercício de produção textual. No Gráfico 9 apresenta-se o número de alunos que acertaram e erraram em cada uma das palavras que eram obrigatórias usar na produção textual.

Gráfico 9

Número de alunos que acertaram e erraram cada palavra solicitada na produção textual



Atendendo ao Gráfico 9, observa-se que as regras ortográficas relacionadas com a acentuação gráfica representam o maior desafio para os alunos. Em particular, verificou-se que seis alunos não colocaram o acento agudo na palavra *aquário* e 13 não assinalaram o acento circunflexo em *câmara*. Estes erros enquadram-se na categoria das incorreções de acentuação gráfica, destacando-se que apenas seis não apresentaram qualquer erro deste tipo, enquanto cinco evidenciaram este tipo de erro em ambas as palavras solicitadas.

Além disso, registou-se que dois alunos que acrescentaram indevidamente um acento agudo na palavra *casaco* (“casáco”) e um aluno que aplicou um acento circunflexo na palavra *raposa* (“rapôsa”). Estas ocorrências enquadram-se também nas incorreções de acentuação gráfica, reforçando que, apesar do trabalho desenvolvido, persistem dificuldades na aquisição desta regra ortográfica.

Relativamente ao uso de *z* e *s* com som de [z], os alunos demonstraram um desempenho mais seguro na utilização do *s*, sem registo de erros na palavra *raposa* e apenas um erro na palavra *casaco*, escrita como “caçaco”. Este erro, por ter sido efetuado pelo aluno 1, que apresenta o espanhol como língua materna, inclui-se nas incorreções por transcrição da oralidade.

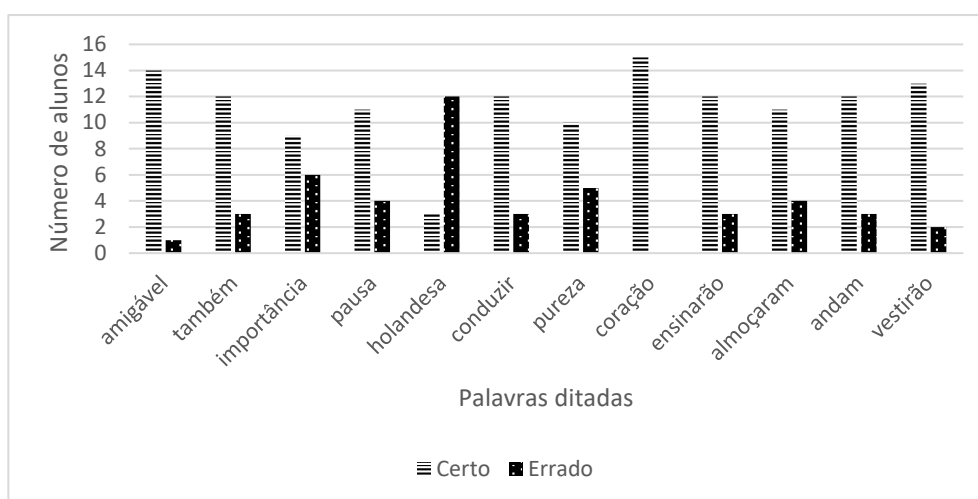
No entanto, a distinção quanto ao uso do *z* revelou-se mais desafiadora, com quatro alunos a errarem na palavra *cozinhar* e seis na palavra *natureza*. Os erros em ambas as palavras resultaram da substituição de *z* por *s*. Contudo, os erros da palavra *cozinhar* inserem-se nas incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, enquanto os erros da palavra *natureza* se enquadram nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Ainda, destaca-se que 10 alunos não apresentaram qualquer erro no uso de *z* e *s* com som de [z], enquanto sete alunos cometeram um erro deste tipo numa das palavras solicitadas e dois alunos em duas das quatro palavras (Anexo 13).

Seguidamente, analisam-se os dados relativos ao ditado de palavras. No Gráfico 10 apresenta-se o número de alunos que acertaram e erraram ao escrever cada uma das palavras do ditado de palavras.

Gráfico 10

Números de alunos que acertaram e erraram cada palavra do ditado de palavras



Ao observar o Gráfico 10, pode verificar-se que 14 alunos escreveram corretamente a palavra *amigável* e que apenas um aluno escreveu a palavra incorretamente (e.g. “amigavel”). Na palavra *também*, 12 alunos escreveram a palavra corretamente e três apresentaram erros ortográficos (e.g. “tambem”, “tanbêm”). Na palavra *importância*, verificou-se que nove alunos escreveram a palavra de forma correta e seis de forma incorreta (e.g. “ímportamcia”, “importancia”). A maioria dos erros apresentados nestas palavras, no que diz respeito à natureza das regras trabalhadas, foram incorreções de acentuação gráfica. No entanto, a palavra *importância* apresentou variantes que se incluem também nas dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (e.g. “inportsia”) e nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual, uma vez que o *s* entre vogais tem som de [z] (e.g. “ímportasia”).

A palavra *pausa* apresentou 11 respostas corretas e quatro incorretas (e.g. “pâusa”, “páusa”). A palavra *holandesa* foi a que evidenciou mais erros ortográficos, com apenas três alunos a escreverem a palavra sem erros e 12 com erros ortográficos (e.g. “olândesa” “hôlandesa”, “ôlandesa”). Os erros registados nestas palavras correspondem, na sua maioria, a incorreções de acentuação gráfica, embora se tenham também verificado dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (e.g. “palza”, “olanzenza”) e uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (e.g. “olânzeza”), por não respeitar a regra trabalhada “O *s* tem som de [z] em nacionalidades terminadas em *-esa*.”.

Na palavra *conduzir*, 12 alunos acertaram e três erraram (e.g. “conduzir”, “condosir”). Na palavra *pureza*, 10 alunos não apresentaram qualquer erro e cinco alunos

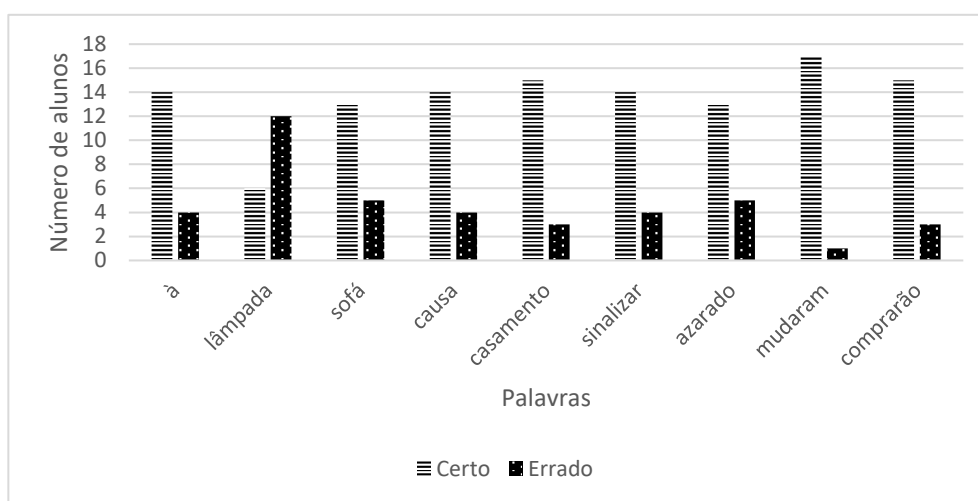
escreveram incorretamente (e.g. “puresa”, “poresa”). Os erros em ambas as palavras podem ser categorizados como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

A palavra *coração* foi a que apresentou melhor desempenho por parte dos alunos, não se tendo verificado nenhum erro ortográfico. Nas palavras *ensinarão* e *andam*, 12 alunos escreveram a palavra corretamente e três apresentaram erros ortográficos. Já na palavra *almoçaram*, 11 alunos escreveram corretamente e quatro incorretamente. Na palavra *vestirão*, 13 alunos escreveram corretamente e apenas dois apresentaram erros. Todos os erros observados para estas palavras são considerados incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (e.g. “ensinaram”, “andão”, “almoçarão”, “vestiram”).

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos com as rotinas de ortografia. No Gráfico 11 apresenta-se o número de alunos que acertaram e erraram cada uma das palavras propostas na primeira rotina de ortografia.

Gráfico 11

Resultados da primeira rotina de ortografia



Observando o Gráfico 11, verifica-se que 14 alunos escreveram corretamente a palavra *à*, enquanto quatro apresentaram incorreções. Em todos os casos, o erro consistiu na substituição do acento grave por um acento agudo. No caso da palavra *lâmpada*, registou-se um maior número de erros, com apenas seis alunos a escrevê-la corretamente e 12 a cometerem incorreções. A maioria dos erros resultou da omissão do acento circunflexo, enquanto, num único caso, o acento foi colocado, mas verificou-se a omissão da letra *m*, originando a forma “lâpada”. Relativamente à palavra *sofá*, verificou-se que 13 alunos a escreveram corretamente, enquanto cinco cometeram erros, todos

relacionados com a omissão do acento agudo. Todos estes erros se enquadram nas incorreções de acentuação gráfica, com exceção da forma “lápada”, que representa uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual.

Quanto à palavra *causa*, 14 alunos escreveram corretamente, enquanto quatro apresentaram incorreções, trocando a letra *s* pela letra *z*. Na palavra *casamento*, 15 alunos escreveram corretamente, e apenas três cometeram o erro mencionado. Na palavra *signalizar*, observou-se que 14 alunos escreveram corretamente e quatro erraram. Já na palavra *azarado*, 13 alunos escreveram corretamente e cinco erraram. Os erros na palavra *causa* inserem-se nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual, uma vez que os ditongos são fonemas e não morfemas, enquanto os erros na palavra *signalizar* podem ser classificados como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, pois envolvem o sufixo *-izar*. Por outro lado, os erros nas palavras *casamento* e *azarado* enquadram-se como incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras. Esta distinção assenta no facto de terem sido exploradas regras que permitem diferenciar o uso das letras *z* e *s* nas duas primeiras palavras, enquanto nas duas últimas não é possível estabelecer nenhuma regra ortográfica que justifique a sua grafia.

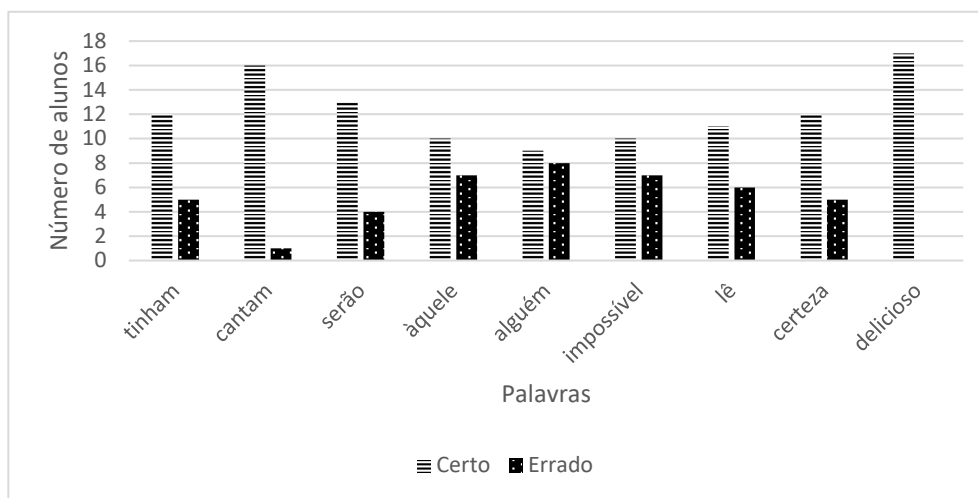
Por fim, verificou-se um bom desempenho por parte dos alunos nas palavras *mudaram* e *comprarão*. Na palavra *mudaram*, 17 alunos acertaram, enquanto apenas um cometeu erro. Na palavra *comprarão*, 15 alunos acertaram e três erraram. Dado que o exercício exigia a seleção correta da escrita da palavra conforme o tempo verbal indicado, os erros observados nas palavras podem ser classificados como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

De um modo geral, apenas dois alunos realizaram a rotina sem apresentar qualquer tipo de erro ortográfico, quatro alunos efetuaram um erro, quatro alunos apresentaram dois erros, cinco alunos realizaram três erros, três alunos registaram quatro erros e um aluno efetuou cinco erros (Anexo 14).

No Gráfico 12 apresenta-se o número de alunos que acertaram e erraram cada uma das palavras da segunda rotina de ortografia.

Gráfico 12

Resultados da segunda rotina de ortografia



Analisando o Gráfico 12, observa-se que, no exercício relativo às terminações *-am* e *-ão*, 12 alunos escreveram corretamente a palavra *tinham*, enquanto cinco apresentaram incorreções. Na palavra *cantam*, os resultados foram particularmente positivos, com 16 alunos a responder corretamente e apenas um a cometer erro ortográfico. Já na palavra *serão*, 13 alunos escreveram corretamente e quatro incorretamente. Em todos os casos, os erros consistiram na troca entre as terminações *-am* e *-ão*, revelando alguma dificuldade na distinção entre os tempos verbais passado e futuro e sendo incluídas, por isso, nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Nas palavras *aquele*, *alguém* e *impossível*, a turma apresentou um número significativo de incorreções: 10 alunos escreveram-nas corretamente, enquanto sete cometeram erros. Já na palavra *lê*, 11 alunos responderam corretamente, enquanto seis apresentaram erros. Todos os erros identificados nestas palavras correspondem a incorreções de acentuação gráfica (e.g. “aquele”, “alguêm”, “impossivél”, “lé”).

No exercício de escolha múltipla sobre o uso de *z* ou *s* com som de [z], a palavra *certeza* foi corretamente assinalada por 12 alunos, enquanto cinco cometeram erros. Estes erros inserem-se nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica. A palavra *delicioso* foi a única que todos os alunos assinalaram corretamente, não se registando qualquer incorreção.

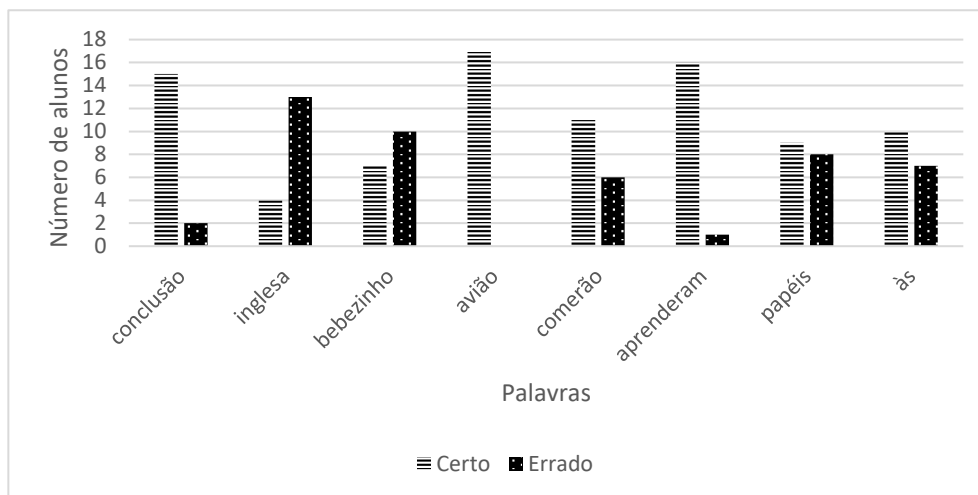
De um modo geral, três alunos efetuaram a rotina sem erros, dois com um erro, quatro com dois erros, três com três erros, três com quatro erros e dois com seis erros (Anexo 15). Estes resultados mostram que não houve uma progressão significativa

relativamente à primeira rotina, existindo tanto alunos que melhoraram e mantiveram o seu desempenho, como alunos que apresentaram resultados inferiores.

No Gráfico 13 apresenta-se o número de alunos que acertou ou errou na escrita de cada palavra da terceira rotina de ortografia.

Gráfico 13

Resultados da terceira rotina de ortografia



Através da análise do Gráfico 13, verifica-se que a maioria dos alunos escreveu corretamente a palavra *conclusão*, com 14 acertos e apenas duas incorreções: “conclução” e “concluzão”. No primeiro caso, a incorreção pode ser enquadrada na categoria de incorreções por transcrição da oralidade, visto que foi escrita pelo aluno 1. No segundo caso, pode considerar-se uma incorreção quanto à forma ortográfica específica das palavras, pois não existe uma regra que suporte a distinção entre o uso de *z* ou *s* com som de [z] para este caso.

A palavra *inglesa* foi a que registou o maior número de erros ortográficos nesta rotina, com apenas quatro respostas corretas e 13 incorretas. O erro mais recorrente foi “inglês”, enquadrando-se, por isso, nas incorreções de acentuação gráfica. Esta incorreção poderá estar relacionada com a palavra “inglês”, que contém acento circunflexo, podendo ter havido uma associação indevida entre os dois termos. Surgiram ainda as formas “ingleza”, que corresponde a uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, e “inqueza”, que revela dificuldades na correspondência entre produção oral e escrita. Este último erro foi produzido pelo aluno 13, que apresenta uma perturbação da linguagem, o que poderá justificar este tipo de incorreção.

A palavra *bebezinho* também apresentou um número elevado de erros: sete alunos escreveram-na corretamente e 10 apresentaram incorreções. Estes erros combinaram

incoreções de acentuação gráica (e.g. “bebézinho”) com outras por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (e.g. “bébesinho”).

Em contraste, a palavra *avião* foi corretamente escrita por todos os alunos, evidenciando que a frequente presença desta palavra no cotidiano dos alunos permite a sua consolidação no léxico. Resultados positivos foram também observados na palavra *aprenderam*, com 16 respostas corretas e apenas uma incorreta (e.g. “aprenderão”). No caso da palavra *comerão*, registaram-se 11 respostas corretas e seis incorretas (e.g. “comeram”). Como o exercício exigia o preenchimento de lacunas com as terminações *-am* e *-ão* de acordo com o tempo verbal indicado, estas incorreções podem ser classificadas como erros por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

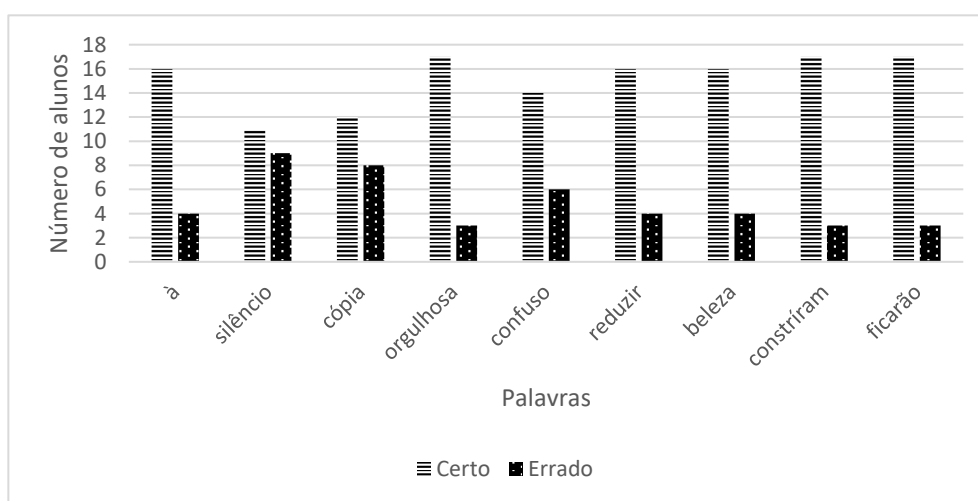
A palavra *papéis* foi corretamente selecionada por nove alunos, enquanto oito optaram por formas incorretas (e.g. “papeis”, “papèis”). No caso da palavra *às*, dez alunos escolheram a forma correta e sete selecionaram “ás”. Todos os erros se inserem na categoria de incorreções de acentuação gráica.

De um modo geral, todos os alunos apresentaram algum tipo de erro nesta rotina de ortografia, o que sugere um desempenho menos favorável em relação às restantes rotinas. Além disso, três alunos apresentaram apenas um erro, três alunos registaram dois erros, oito alunos realizaram três erros, dois alunos efetuaram quatro erros e um aluno apresentou cinco erros (Anexo 16).

No Gráfico 14 apresenta-se o número de alunos que acertou ou errou na escrita de cada palavra da quarta rotina de ortografia.

Gráfico 14

Resultados da quarta rotina de ortografia



A análise do Gráfico 14 revela que a palavra *à* foi corretamente escrita por 16 alunos, enquanto quatro apresentaram incorreções. Verifica-se, assim, uma melhoria significativa na colocação do acento grave nesta palavra em comparação com os resultados da terceira rotina de ortografia. Todas as respostas incorretas resultaram da substituição do acento grave por acento agudo, o que os configura como incorreções de acentuação gráfica.

A palavra *silêncio* foi escrita corretamente por 11 alunos e incorretamente por nove. Os erros verificados compreendem incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual (e.g. “silêcio”, “silêmcio”) e incorreções de acentuação gráfica (e.g. “cilencio”, “silencio”).

Relativamente à palavra *cópia*, 12 alunos apresentaram a grafia correta e oito cometeram erros. Estes erros inserem-se nas incorreções de acentuação gráfica (e.g. “copia”, “copiá”).

A palavra *confuso* foi corretamente escrita por 14 alunos e incorretamente por seis. Estes erros incluem-se nas incorreções quanto à forma específica das palavras. A palavra *orgulhosa* obteve um elevado número de respostas corretas, com 17 alunos a escrever corretamente e apenas três com incorreções. As palavras *reduzir* e *beleza* apresentaram ambas 16 acertos e quatro erros. Os erros apresentados nestas últimas três palavras inserem-se nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, uma vez que envolviam a aplicação de regras ortográficas previamente trabalhadas.

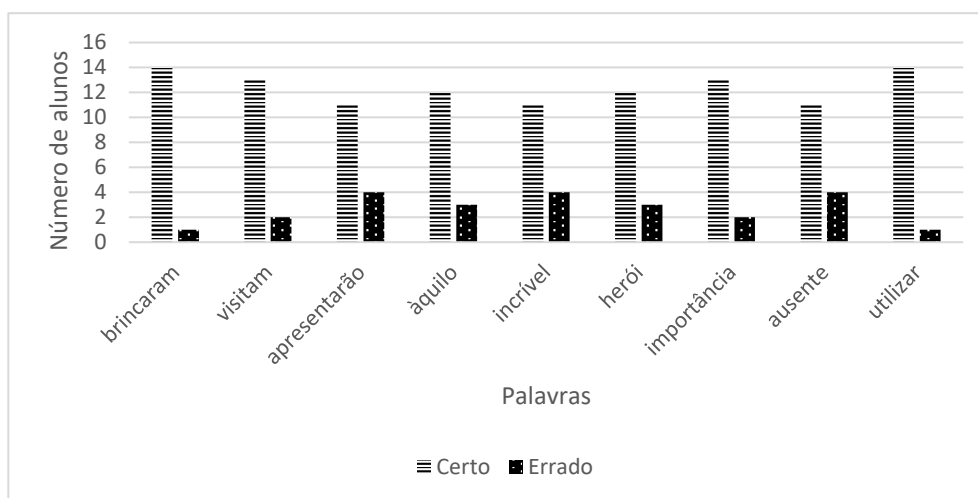
Por fim, as palavras *construíram* e *ficarão* também apresentaram resultados bastante positivos, apresentando 17 acertos e três erros em cada caso. Estas incorreções também se enquadram nas incorreções por inobservância de regras de base morfológica, uma vez que implicavam a utilização adequada das terminações verbais.

De um modo geral, cinco alunos não apresentaram erros ortográficos, um aluno realizou apenas um erro, três alunos efetuaram dois erros, três alunos apresentaram três erros, três alunos realizaram quatro erros e dois alunos efetuaram cinco erros e um aluno realizou seis erros (Anexo 17). Estes resultados mostram uma progressão relativamente às rotinas anteriores, embora em alguns casos se continue a verificar alunos com resultados menos satisfatórios.

No Gráfico 15 apresenta-se o número de alunos que acertou ou errou na escrita de cada palavra da quinta rotina de ortografia.

Gráfico 15

Resultados da quinta rotina de ortografia



A análise do Gráfico 15 revela que a palavra *brincaram* apresentou resultados muito positivos, com 14 alunos a escreverem-na corretamente e apenas um a produzir a forma “brincam”. Apesar de a terminação estar corretamente grafada, a forma verbal não corresponde ao tempo verbal solicitado, tratando-se, por isso, de uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

A palavra *visitam* registou também um bom desempenho, com 13 acertos e dois erros, ambos correspondentes à forma “visitão”. Já a palavra *apresentarão* contou com 11 respostas corretas e quatro incorretas, todas com a forma “apresentaram”. Estes erros enquadram-se igualmente nas incorreções por inobservância de regras de base morfológica, dado que resultam da troca entre formas verbais temporalmente distintas.

Quanto à palavra *àquilo*, foram registados 12 acertos e três erros, o que representa uma melhoria significativa em comparação com a palavra “àquele”, anteriormente trabalhada no ditado de frases. Destaca-se que as incorreções se limitaram à substituição do acento grave pelo agudo (e.g. “áquilo”), não se verificando, desta vez, trocas na posição do acento. Estas incorreções inserem-se na categoria de acentuação gráfica.

A palavra *incrível* foi corretamente escrita por 11 alunos e incorretamente por quatro. No que respeita à palavra *herói*, registaram-se 12 respostas corretas e três incorretas. A palavra *importância* apresentou 13 acertos e dois erros, registando uma melhoria relativamente ao ditado de palavras. Os erros nestas palavras refletiram também incorreções de acentuação gráfica (e.g. “incrível”, “heròi”, “importância”).

Na palavra *ausente*, 11 alunos escolheram corretamente a resposta e quatro assinalaram a forma incorreta “auzente”. Este erro insere-se nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual. Já a palavra *utilizar*

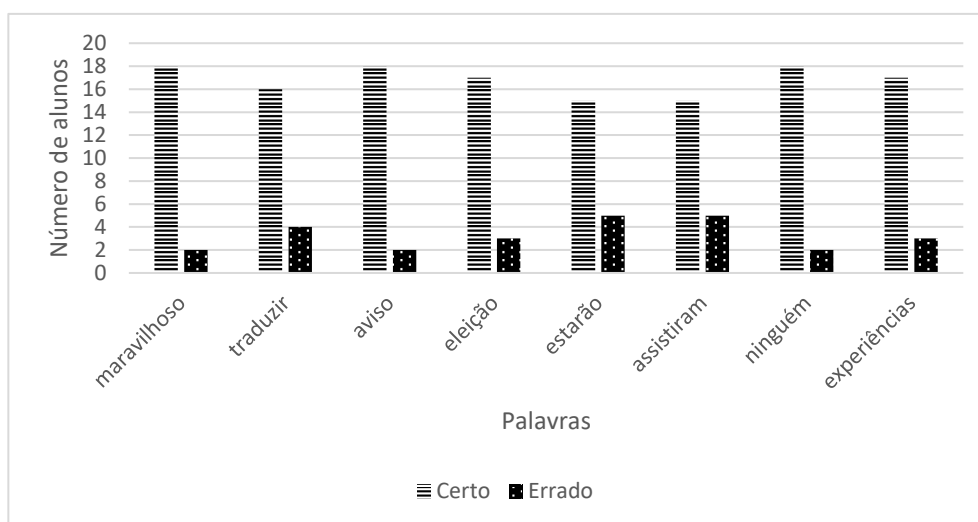
teve 14 acertos e apenas um erro, na forma “utilisar”. Este erro classifica-se como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

De um modo geral, os resultados revelam uma progressão significativa no desempenho ortográfico dos alunos. Cinco alunos não cometeram qualquer erro ortográfico, dois apresentaram apenas um erro, quatro alunos cometeram dois erros, três alunos cometeram três erros e apenas um aluno apresentou quatro erros, sendo este diagnosticado com perturbação da linguagem (Anexo 18).

No Gráfico 16 apresenta-se o número de alunos que acertou ou errou na escrita de cada palavra da sexta rotina de ortografia.

Gráfico 16

Resultados da sexta rotina de ortografia



Observando-se o Gráfico 16, pode verificar-se que a palavra *maravilhoso* apresentou resultados satisfatórios, com 18 alunos a escrever corretamente a palavra e apenas dois a efetuar erros ortográficos. Um dos erros consistiu numa incorreção de acentuação gráfica (e.g. “márvilhoso”), enquanto o outro foi uma incorreção por inobservância das regras ortográficas de base morfológica (e.g. “maravilhozo”).

A palavra *traduzir* contou com 16 acertos e quatros erros. Os erros encontram-se inseridos nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base morfológica (e.g. “tradosir”, “tradusir”).

Na palavra *aviso*, verificou-se novamente um desempenho favorável por parte dos alunos, com 18 respostas corretas e duas incorretas. As incorreções apresentadas consistiram nas formas “avisso” e “avizo”, sendo que a primeira se engloba na categoria dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita e a segunda nas incorreções quanto à forma específica das palavras.

No que diz respeito à palavra *eleição*, 17 alunos escreveram corretamente e três incorretamente (e.g. “eleiçam”). Já as palavras *estarão* e *assistiram* contou com 15 acertos e cinco erros (e.g. “estaram”, “assistirão”). Todos estes erros inserem-se, mais uma vez, nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base morfológica.

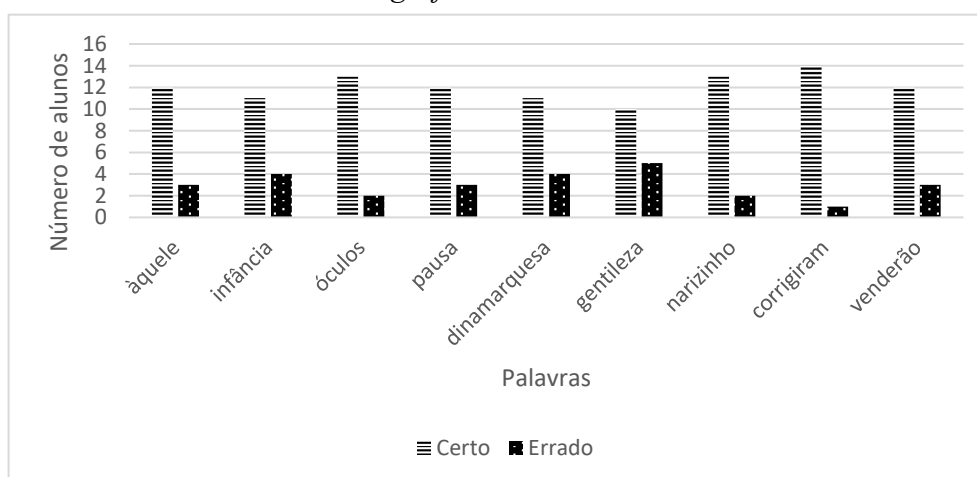
A palavra *ninguém* apresentou também resultados positivos, com 18 respostas corretas e apenas duas incorretas, na variante “ninguêm”. O erro apresentado mostra sensibilidade para a vogal nasalada, sendo categorizado como uma incorreção de acentuação gráfica. Além do mais, os resultados apresentados nesta palavra, em comparação com o ditado de frases, evidenciaram uma progressão muito significativa. Já a palavra *experiências* apresentou 17 acertos e três erros, especificamente na forma “experiencias”, o que evidencia também uma incorreção de acentuação gráfica.

De um modo geral, destaca-se ainda que nove alunos escreveram corretamente todas as palavras, o que sugere uma melhoria significativa na turma relativamente à última rotina de ortografia. Além disso, três alunos apresentaram apenas um erro ortográfico e cinco efetuaram dois erros ortográficos. Um aluno registou três erros ortográficos e outra revelou quatro erros, sendo de destacar que ambos apresentam perturbações da linguagem. Verificou-se ainda uma aluna com seis erros ortográficos, tratando-se de uma aluna repetente e com elevado número de faltas, não tendo participado em grande parte das atividades do *Passaporte da Leitura* (Anexo 19).

No Gráfico 17 apresenta-se o número de alunos que acertou ou errou na escrita de cada palavra da sétima rotina de ortografia.

Gráfico 17

Resultados da sétima rotina de ortografia



A análise do Gráfico 17 revela que 12 alunos escreveram corretamente a palavra *àquele*, enquanto três apresentaram formas incorretas. Relativamente à palavra *infância*,

registaram-se 11 respostas corretas e quatro incorretas. Quanto à palavra *óculos*, 13 alunos escreveram-na corretamente e dois de forma incorreta. Todos os erros apresentados correspondem, maioritariamente, a incorreções ao nível da acentuação gráfica (e.g. “áquele”, “infancia”, “òculos”). No entanto, evidenciaram-se também incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual (e.g. “infasia”).

A palavra *pausa*, apresentou 12 respostas corretas e três incorretas (e.g. “pauza”), a palavra *dinamarquesa* contou com 11 acertos e quatro erros (e.g. “dinamarqueza”), a palavra *gentileza* apresentou 10 escritas corretas e cinco incorretas (e.g. “gentilesa”) e a palavra *narizinho* contou com 13 respostas corretas e duas com erros (e.g. “narisinho”). Os erros observados nas palavras *pausa* podem também ser categorizados como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual, enquanto os das palavras *dinamarquesa*, *gentileza* e *narizinho* como incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

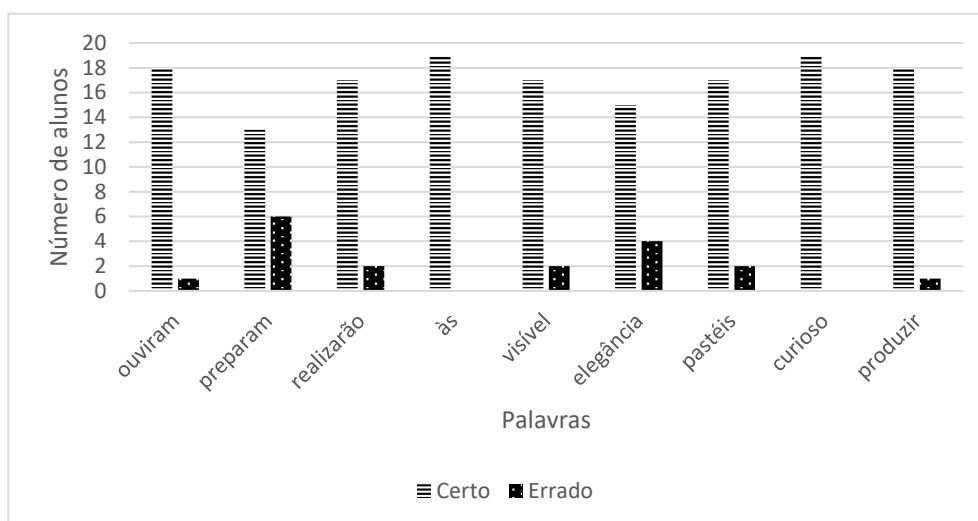
A palavra *corrigiram* foi a que apresentou melhores resultados nesta rotina, com 14 respostas corretas e apenas uma incorreta (e.g. “corrigirão”). Na palavra *venderão*, verificaram-se 12 escritas corretas e três incorretas (e.g. “venderam”). Ambos estes erros se incluem nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

De um modo geral, importa destacar que cinco alunos escreveram corretamente todas as palavras da rotina de ortografia, três apresentaram apenas um erro, dois alunos efetuaram dois erros, três alunos efetuaram três erros, um aluno apresentou cinco erros e um aluno efetuou sete erros (Anexo 20). Apesar de cinco alunos não terem realizado esta rotina, o que não permite uma leitura tão completa dos resultados, pode verificar-se que a maioria dos alunos manteve o desempenho alcançado na rotina anterior, com exceção do aluno 8, que passou de zeros erros para cinco.

No Gráfico 18 apresenta-se o número de alunos que acertou ou errou na escrita de cada palavra da oitava rotina de ortografia.

Gráfico 18

Resultados da oitava rotina de ortografia



Através da análise do Gráfico 18, pode verificar-se que, na palavra *ouviram*, registaram-se 18 respostas corretas e apenas uma resposta com erros ortográficos. Na palavra *preparam* os resultados não foram tão positivos, com 13 alunos a escrever corretamente e seis incorretamente. A palavra *realizaram* contou com 17 respostas corretas e duas incorretas. A maioria dos erros identificados correspondem a incorreções por inobservância das regras ortográficas de base morfológica (e.g. “ouvirão”, “prepararam”, “realizão”). No entanto, verificou-se também uma incorreção de acentuação gráfica (e.g. “prepáram”).

Relativamente à palavra *às*, os resultados foram bastante satisfatórios, não se registando nenhum erro ortográfico por parte dos alunos. Na palavra *visível*, 17 alunos colocaram corretamente o acento e dois incorretamente. A palavra *elegância* apresentou 15 respostas corretas e quatro incorretas. A palavra *pastéis* contou com 17 escritas corretas e duas incorretas. Os erros apresentados englobam a categoria das incorreções de acentuação gráfica (e.g. “visível”, “elegância”, “pásteis”).

Quanto à palavra *curioso*, o desempenho dos alunos foi novamente bastante positivo, não se verificando nenhum erro ortográfico. A palavra *produzir* apresentou 18 respostas corretas e apenas uma incorreta, surgindo a forma “produsir”. Este erro consiste numa incorreção por inobservância das regras ortográficas de base morfológica.

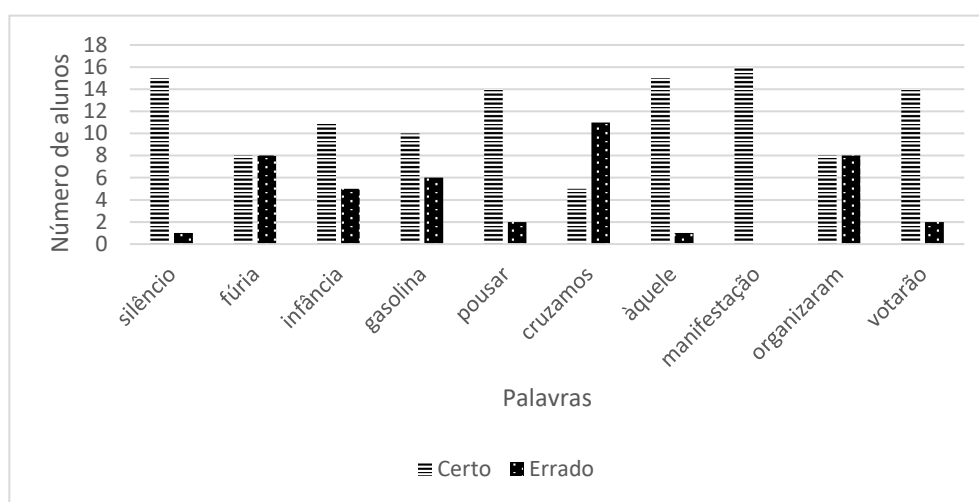
Ao observar o Gráfico 20, é logo possível compreender que existiu uma clara progressão da turma nesta rotina de ortografia, com duas palavras sem qualquer tipo de erro e duas apenas com um erro. Neste sentido, importa ainda destacar que 10 alunos, ou seja, metade da turma, não efetuaram qualquer erro ortográfico, três realizaram apenas

um erro, cinco apresentaram dois erros e apenas um aluno apresentou cinco erros (Anexo 21). Os resultados deste último aluno foram os únicos que registraram aumentos relativamente às restantes rotinas, observando-se melhorias significativas por parte de alunos que anteriormente apresentaram bastantes erros.

Como atividade de avaliação final, realizou-se um concurso de ortografia. O Gráfico 19 apresenta o número de alunos que acertou e errou em cada uma das palavras do concurso de ortografia.

Gráfico 19

Números de alunos que acertaram e erraram cada palavra do Concurso de Ortografia



Analisando o Gráfico 19, verifica-se que 15 alunos escreveram corretamente a palavra *silêncio*, existindo apenas um aluno a cometer um erro ortográfico, nomeadamente na forma “silêcio”. Apesar de ter sido colocado corretamente o acento circunflexo, o erro demonstra dificuldades na grafia de vogais nasaladas, que aparecem acompanhadas maioritariamente de um *n*. Assim, este erro pode ser considerado uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextual.

A palavra *fúria* apresentou resultados menos positivos, com oito alunos a escrever corretamente e oito incorretamente. Na palavra *infância* verificaram-se 11 acertos e cinco erros. Relativamente à palavra *àquele*, verificaram-se 15 respostas corretas e apenas uma incorreta. Grande parte dos erros identificados nestas duas palavras correspondem a incorreções de acentuação gráfica (e.g. “fúria”, “infância”, “áquele”). Contudo, observou-se também um erro relativo às dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (e.g. “voria”).

A palavra *gasolina* apresentou 10 respostas corretas e seis incorretas. Neste caso, verificaram-se incorreções de acentuação gráfica (e.g. “gásolina”) e incorreções quanto à

forma ortográfica específica das palavras (e.g. “gozolina”), pois não existia nenhuma regra para fazer a distinção entre *z* e *s* com som de [z].

Na palavra *pousar*, 14 alunos escreveram corretamente e apenas dois incorretamente, originando as formas “punzare” e “polsar”. Ambos os erros podem ser incluídos nas dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita, tendo sido dados por alunos com perturbação da linguagem.

A palavra *cruzamos* foi a que registou piores resultados, com cinco respostas certas e 11 erradas. Aqui, surgiram incorreções quanto à forma específica das palavras (e.g. “crusamos”), uma incorreção de acentuação gráfica (e.g. “cruzámos”) e dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (e.g. “quorzamos”).

A palavra *manifestação* foi a que apresentou melhor desempenho pela turma, não se verificando nenhum erro ortográfico. Já a palavra *organizaram* apresentou tantos erros como acertos, oito alunos respetivamente. Por fim, a palavra *votarão* contou com 14 respostas corretas e apenas duas incorretas. As duas últimas palavras contaram, em grande medida, com incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (e.g. “organisaram”, “votaram”). No entanto, registou-se também uma incorreção de acentuação gráfica (e.g. “órganizarão”) e dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita (e.g. “organirão”, “fodarão”).

Importa referir que as palavras utilizadas no concurso foram, maioritariamente, retiradas das obras literárias lidas pelos alunos, sendo que algumas já tinham sido alvo de trabalho prévio, como *silêncio*, *infância* e *àquele*. Apesar de *silêncio* e *àquele* terem revelado progressos, a palavra *infância* apresentou um número mais elevado de erros do que o esperado.

De um modo geral, nenhum aluno acertou todas as palavras, seis alunos erraram em apenas uma palavra, três alunos erraram em duas palavras, quatro alunos erraram três palavras, três alunos erraram cinco palavras e um aluno errou seis palavras (Anexo 22).

Os alunos da turma apresentam perfis linguísticos específicos, que podem explicar a sua maior ou menor dificuldade na ortografia e consequente capacidade de aquisição e reflexão sobre regras ortográficas. Assim, estes foram agrupados em três categorias: (i) alunos com Português Língua Não Materna (PLNM); (ii) alunos com dificuldades de aprendizagem; (iii) alunos sem dificuldades de aprendizagem.

No grupo de alunos com PLNM incluem-se dois alunos: o aluno 1, cuja língua materna é o espanhol, e o aluno 18, cuja língua materna é o bengali. A maior proximidade fonológica entre o espanhol e o português poderá justificar o desempenho mais favorável

do aluno 1, ainda que este tenha revelado algumas dificuldades na correspondência fonema-grafema. Por outro lado, o aluno 18 demonstrou maiores fragilidades nesse domínio, o que se compreende face à maior distância linguística entre o bengali e o português. Ainda assim, ambos os alunos revelaram um desempenho global semelhante no que respeita à aplicação das regras ortográficas trabalhadas, evidenciando uma progressão satisfatória ao longo da intervenção.

O grupo dos alunos com dificuldades de aprendizagem integra perfis bastante diversos. O aluno 3, diagnosticado com perturbação da linguagem mista, apresenta um desempenho escolar globalmente muito positivo, o que se refletiu também nos resultados obtidos ao longo da intervenção. De facto, foi um dos alunos que menos erros ortográficos cometeu. Já o aluno 11, com perturbação da linguagem, evidenciou dificuldades acentuadas na correspondência grafema-fonema, o que se traduziu em resultados menos consistentes e globalmente menos satisfatórios, ainda que tenha revelado alguma progressão ao longo do tempo. O aluno 19, apesar do diagnóstico de disgrafia, apresentou um desempenho maioritariamente positivo, o que sugere que esta dificuldade específica não teve um impacto significativo no seu desempenho ortográfico durante a intervenção. Os alunos 12 e 15, que beneficiam de terapia da fala, revelaram resultados irregulares: por vezes obtiveram um bom desempenho, mas noutras atividades cometeram vários erros. Esta oscilação poderá estar relacionada com a natureza das suas dificuldades linguísticas e com as diferenças entre as atividades. De um modo geral, o aluno 12 apresentou resultados mais favoráveis do que o aluno 15, embora ambos tenham demonstrado evolução ao longo do tempo, com exceção do desempenho menos positivo no concurso de ortografia.

Os alunos 5 e 17, apesar de não apresentarem um diagnóstico formal de dificuldades de aprendizagem, foram incluídos neste grupo devido ao acentuado atraso relativamente ao nível médio da turma. Ambos são alunos repetentes, com uma elevada taxa de faltas e baixos níveis de motivação escolar. No entanto, os seus percursos foram distintos: o aluno 17 registou os resultados mais baixos de toda a intervenção, enquanto o aluno 5 demonstrou melhorias progressivas ao longo do tempo.

Adicionalmente, três alunos apresentam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, sendo por isso abrangidos por medidas seletivas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. A aluna 13, com diagnóstico de dislexia, apresenta um domínio da ortografia muito inferior ao dos seus pares, situação que se deve, em parte, a uma retenção anterior e a um contexto familiar pouco favorável. Apesar de ter registado um número elevado de

erros ao longo da intervenção, evidenciou alguns progressos, nomeadamente na aplicação das regras trabalhadas. Os alunos 2 e 16 apresentam perturbação de hiperatividade e défice de atenção. Ainda que estas dificuldades possam comprometer a concentração e o desempenho escolar, ambos revelaram uma progressão bastante significativa, nomeadamente pela melhoria evidente entre a avaliação diagnóstica inicial e as tarefas realizadas ao longo da intervenção. De forma geral, os seus resultados foram muito positivos.

O grupo de alunos que não apresenta dificuldades de aprendizagem é constituído por sete alunos: 4, 6, 8, 9, 10, 14 e 20. Com algumas exceções pontuais, foram estes os alunos que obtiveram os melhores resultados ao longo da intervenção. O aluno 10 destacou-se como aquele que apresentou o desempenho mais consistente e favorável em todas as atividades. Os alunos 4 e 14 evidenciaram igualmente resultados muito positivos ao longo de todo o processo. Os restantes, embora tenham registado algumas oscilações, mantiveram, de forma geral, um bom desempenho. Importa, contudo, salientar que estes alunos não foram necessariamente os que mais progrediram, o que poderá indicar que um nível inicial mais elevado condicionou a margem de evolução observada.

3.1. Discussão dos resultados

A ficha de avaliação diagnóstica confirmou as dificuldades ortográficas previamente identificadas na turma, evidenciadas por um número significativo de erros cometidos pelos alunos. A análise e classificação desses erros permitiu detetar dificuldades nos diversos processos cognitivos e linguísticos envolvidos nas escolhas de escrita dos alunos (Baptista et al., 2011; Vale & Sousa, 2022), justificando a necessidade de uma intervenção didática centrada na ortografia. Embora seja expectável que persistam dificuldades ortográficas num 3.º ano, constatou-se que vários alunos se encontravam em fases de desenvolvimento da escrita anteriores ao esperado, de acordo com a teoria proposta por Ehri (2023). Tal como defendem Macário e Sá (2019), é essencial identificar com precisão as dificuldades específicas de cada aluno e da turma, uma vez que esse diagnóstico permite formular objetivos claros, selecionar estratégias adequadas e planificar atividades orientadas para o desenvolvimento da competência ortográfica.

As atividades desenvolvidas no âmbito do *Passaporte da Leitura*, revelaram-se particularmente eficazes para motivar os alunos e promover a aprendizagem da ortografia. A dimensão lúdica associada à leitura e à descoberta ativa de padrões linguísticos potenciou o envolvimento dos alunos. Para além de fomentarem o gosto pela leitura,

elemento essencial na memorização e consolidação de palavras cuja grafia não obedece a regras explícitas (Baptista et al., 2011), estas atividades estimularam a reflexão sobre as regularidades da língua, colocando os alunos num papel mais ativo e investigador. Em vez de receberem regras de forma expositiva, foram desafiados a identificar, de forma autónoma e colaborativa, padrões ortográficos a partir da análise de palavras com estruturas semelhantes. Deste modo, desenvolveram-se a consciência metalinguística, fundamental para uma escrita ortograficamente correta (Costa et al., 2022). Tal como mencionam Vale e Sousa (2022), “antes de treinar para que as crianças fixem a regra, ensina-se a pensar e a ter uma atitude vigilante sobre a escrita” (p.188).

Contudo, as atividades intermédias realizadas posteriormente, nomeadamente o ditado de frases, a produção textual e o ditado de palavras, revelaram que a simples identificação das regras não se traduziu, por si só, em melhorias significativas na competência ortográfica. Segundo Vale e Sousa (2022), o desenvolvimento da ortografia é potenciado pela articulação entre a identificação de regularidades, a formulação de regras e a prática sistemática dessas regularidades linguísticas e ortográficas. Assim, e tal como verificado, compreende-se que a aplicação isolada de apenas uma destas estratégias tende a ser insuficiente para alcançar os objetivos pretendidos.

Apesar dos momentos de correção conjunta e identificação de erros, a evolução dos alunos nestas tarefas revelou-se pouco expressiva quando comparada com a avaliação diagnóstica. Ainda assim, foi possível observar alguma progressão entre as atividades, provavelmente relacionada com a autorreflexão promovida nos momentos de correção. Como refere Baptista et al. (2011), “a reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel importante na aprendizagem” (p.10).

Em particular, o ditado de frases, centrado na acentuação gráfica, registou um elevado número de erros. Ainda assim, a regra “Palavras terminadas nos sons á, é, ó, seguidas ou não de -s, levam acento agudo” foi a que demonstrou ter sido mais eficazmente apreendida pelos alunos, uma vez que as quatro palavras avaliadas — *já*, *até*, *lá* e *está* — foram escritas corretamente pela maioria. No entanto, são também palavras fonologicamente simples e bastante frequentes na escrita, o que pode também ter contribuído para os resultados mais positivos nestas palavras. A produção textual apresentou resultados positivos no que respeita às palavras com *z* ou *s* com som de [z], mas manteve erros recorrentes na acentuação. Já o ditado de palavras, revelou melhorias na acentuação gráfica, mas um aumento de erros nas palavras com *z* ou *s* com som de [z]. As palavras terminadas em *-am* ou *-ão* registaram resultados favoráveis, o que poderá

justificar-se pelo facto de os alunos terem explorado os tempos verbais pela primeira vez em aulas anteriores à intervenção. Esta evolução evidencia a importância do conhecimento explícito das regras da língua. Antes desse momento, os alunos recorriam sobretudo à dimensão fonológica da palavra para decidir a terminação a utilizar, mas após essa abordagem passaram a mobilizar também informação de natureza morfológica. Como salientam Baptista et al. (2011), na sua tipologia de erros, a grafia destas terminações pode estar associada tanto a regras ortográficas de base fonológica acentual, como a regras de natureza morfológica, demonstrando a interdependência entre diferentes tipos de conhecimento no domínio da ortografia.

Foi com a implementação regular de rotinas de ortografia, compostas por exercícios regulares, correções conjuntas e revisão das regras previamente trabalhadas, que se começaram a observar progressos mais consistentes. Estes dados sugerem que a prática continuada, associada à repetição e ao reforço das regularidades da língua, constitui uma estratégia eficaz no desenvolvimento da competência ortográfica. Na perspectiva de Pereira e Oliveira (2025), “explicar regras e estratégias para soletrar palavras desconhecidas, em conjugação com actividades práticas guiadas e sistemáticas, melhora significativamente o desempenho ortográfico” (p.2/3). De facto, constatou-se que as palavras mais frequentemente trabalhadas, como *àquele* e *às*, foram as que apresentaram uma melhoria mais evidente ao longo da intervenção. De igual modo, palavras mais habituais no quotidiano dos alunos, como *avião* e *coração*, registaram menor número de erros desde o início, o que reforça o papel da familiaridade lexical e da frequência de exposição na consolidação ortográfica. Diversos autores (Baptista et al., 2011; Costa et al., 2022; Vale & Sousa, 2022) sublinham que a exposição frequente às palavras, combinada com uma reflexão consciente sobre a sua estrutura, promove a consolidação de representações ortográficas. Assim, as palavras mais recorrentes e com ortografia mais previsível e regular tendem a ser aprendidas de forma mais eficaz. Estes resultados evidenciam também o papel da aprendizagem estatística, tal como defendido por Treiman e Kessler (2022), na medida em que a exposição frequente às palavras ao longo da escolaridade promove a interiorização implícita de padrões formais e funcionais, contribuindo para a consolidação das representações ortográficas.

Apesar da progressão evidenciada ao longo da intervenção, os resultados obtidos no concurso de ortografia suscitaram algumas dúvidas quanto à consolidação efetiva da competência ortográfica por parte da turma. Embora se tenha verificado uma melhoria face às atividades intermédias, os desempenhos não foram tão positivos como os

registados nas rotinas de ortografia. As palavras com melhores resultados, com exceção de *infância*, foram as que mais vezes foram trabalhadas, nomeadamente *àquele*, *silêncio*, *manifestação* e *votarão*. As duas últimas não foram alvo de exercícios específicos, mas integraram intensamente um projeto paralelamente desenvolvido sobre o livro *Eleição dos Bichos*, o que aumentou significativamente a exposição a essas palavras. Estes dados levantam uma questão relevante: até que ponto a melhoria observada resulta de uma memorização pontual das palavras mais repetidas, em vez de uma consolidação efetiva das regras ortográficas? A discrepância nos resultados entre palavras conhecidas e novas sugere que o treino sistemático é fundamental, mas que a leitura, enquanto via de exposição à grafia correta, é igualmente determinante. Como sublinhado por Rocha (2024), o ensino da ortografia implica não só o conhecimento e compreensão das regras, mas também a sua prática e automatização através de exercícios diversificados. Este autor acrescenta ainda que uma forma eficaz de reduzir os erros ortográficos dos alunos é através da escrita e da leitura frequente e atenta de textos.

Mais concretamente sobre as regras ortográficas de acentuação gráfica, observou-se que a utilização do acento grave foi a que registou maior progressão. Inicialmente, era frequentemente confundido com o acento agudo, mas no final da intervenção os erros diminuíram significativamente. O acento circunflexo também registou melhorias ao longo da intervenção, embora se tenham continuado a registar erros em palavras menos usuais para os alunos, como *infância*. O acento agudo foi o que continuou a gerar mais dificuldades, com erros na colocação e uso desnecessário em palavras que não o exigem.

Neste sentido, observou-se ainda que, após a abordagem das regras de acentuação gráfica, alguns alunos demonstraram uma tendência para acentuar excessivamente as palavras, chegando a colocar mais do que um acento na mesma palavra ou a acentuar quase todas as palavras sugeridas. Esta atitude parece revelar que os alunos compreenderam que o uso do acento gráfico é necessário em determinadas palavras, mas ainda não consolidaram os critérios específicos que regulam a sua aplicação. Esta correção por excesso pode ser interpretada como um sinal positivo de que os alunos estavam atentos à aprendizagem e procuravam aplicar o novo conhecimento, mesmo que de forma imprecisa. No entanto, evidencia também a importância de práticas mais sistemáticas e diferenciadas que ajudem os alunos a discriminar com maior segurança os contextos em que o acento deve ou não ser utilizado. De acordo com Baptista et al. (2011), “a acentuação gráfica tende a ser desvalorizada pelos alunos” (p. 69), pelo que deve

merecer uma atenção específica desde os primeiros anos de escolaridade, de forma a capacitar os alunos para o domínio progressivo desta vertente da ortografia.

As regras relativas ao uso de *z* e *s* com som de [z] foram, globalmente, as mais difíceis para os alunos. A avaliação final realizada pelos próprios alunos no *Passaporte da Leitura* confirmou esta perceção, uma vez que foi a regra que mais alunos consideraram ainda não dominar totalmente no final da intervenção. No entanto, observou-se que palavras em que era possível aplicar uma regra, como *pousar*, obtiveram melhores resultados do que aquelas onde não havia regra explícita, como *gasolina* ou *cruzamos*, sugerindo que o ensino explícito das regras teve um impacto positivo.

Por fim, no que respeita às palavras terminadas em *-am* e *-ão*, verificou-se uma evolução positiva relativamente à ficha de avaliação diagnóstica, embora uma certa estagnação ao longo da intervenção. Contudo, os alunos demonstraram maior precisão quando o tempo verbal estava claramente identificado ou quando a palavra correspondia a um nome, o que sugere que o conhecimento mais profundo da língua, nomeadamente da morfologia, facilita a correção ortográfica. Esta constatação vai ao encontro do defendido por diversos autores (Costa et al., 2022; Rocha, 2024; Vale & Sousa, 2022), ao salientarem a importância do conhecimento morfológico no desenvolvimento da competência ortográfica, ao permitir a análise dos morfemas e a compreensão do seu papel na formação das palavras, facilitando, assim, a aplicação correta das regras da escrita.

Na mesma linha, importa salientar que algumas das regras ortográficas abordadas exigiam conhecimentos morfológicos que os alunos ainda não dominavam plenamente. Um exemplo disso é a regra “Utiliza-se *z* entre vogais em nomes formados pelo sufixo *-eza*, que derivam de adjetivos.”. Neste caso, verificou-se uma dificuldade significativa por parte dos alunos em identificar o que são adjetivos, o que comprometeu a compreensão e a aplicação correta da regra.

Em suma, considera-se que houve uma progressão geral na competência ortográfica da turma relativamente às regras trabalhadas. No entanto, confirma-se que a simples identificação de regras não é suficiente: os melhores resultados surgiram quando houve um treino sistemático. Nos casos em que não era possível recorrer a regras explícitas, a leitura e a exposição frequente a vocabulário mostraram-se estratégias essenciais para a consolidação ortográfica. Estes dados reforçam a conceção de Baptista et al. (2011), segundo a qual a aprendizagem ortográfica resulta da articulação entre a via fonológica, potenciada por um ensino explícito e sistemático das regras, e a via lexical,

que depende da memorização visual das palavras por meio de uma exposição frequente e contextualizada, ou seja, de um ensino mais implícito. Esta perspectiva é igualmente sustentada por autores como Pereira e Oliveira (2025), Costa et al. (2022) e Vale e Sousa (2022), que sublinham a importância de integrar ambas as abordagens para promover uma aprendizagem ortográfica sólida e duradoura.

Considerações finais

Para concluir este relatório, considera-se fundamental realizar um balanço final do estudo desenvolvido, não apenas enquanto resposta a um problema identificado na prática, mas também como parte integrante de um processo formativo e reflexivo como futura docente. Como referem Nobre e Abreu (2023),

o reconhecimento de que a docência é uma profissão complexa e de que o professor é capaz de encontrar respostas adequadas para os problemas com que se depara nas suas práticas, coloca em destaque o papel da investigação e a sua importância (p.20).

O objetivo geral deste estudo consistiu em compreender de que forma a articulação entre o ensino explícito da ortografia, o treino sistemático e a leitura de literatura para a infância poderia contribuir para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após uma análise atenta dos dados recolhidos, considera-se que os objetivos delineados para este estudo foram, em grande medida, atingidos, ainda que com diferentes níveis de concretização. O primeiro objetivo, que consistia em desenvolver a competência ortográfica dos alunos, foi parcialmente cumprido. Verificou-se uma evolução generalizada da turma, ainda que tenham persistido erros ortográficos, incluindo nas regras previamente trabalhadas. Tal situação é compreensível, tendo em conta o nível de desenvolvimento dos alunos. Como mencionam Vale e Sousa (2022) no seu estudo sobre o desenvolvimento da escrita, a aquisição de certos conhecimentos está relacionada com a idade e o nível de escolaridade, sendo especialmente condicionado pelo ensino explícito e pelo contacto frequente com a língua escrita.

O segundo objetivo, que visava promover a reflexão sobre a escrita e as regras ortográficas, foi plenamente alcançado. A proposta de intervenção fomentou uma maior atenção às regularidades da língua, incentivando os alunos a uma vigilância constante sobre os seus próprios erros e à valorização de uma escrita ortograficamente correta. Neste sentido, acredita-se que se contribuiu para que os alunos desenvolvessem competências metalinguísticas fundamentais para a consolidação do conhecimento ortográfico e para a continuidade do progresso neste domínio, mesmo após a conclusão da intervenção. Como afirmam Costa et al. (2022), “a criação de situações em que as crianças sejam levadas a descobrir regras ortográficas e a explicitá-las pode ser potencializadora de um melhor desempenho ortográfico” (p.291).

Relativamente ao terceiro objetivo, que incluía compreender de que forma o ensino explícito e o treino sistemático contribuem para o desempenho ortográfico, considera-se que este foi igualmente atingido. Quando estas duas estratégias foram articuladas, começou a observar-se uma evolução mais clara e consistente, mesmo a curto prazo, evidenciando a importância da sistematização para a consolidação das aprendizagens. Segundo Pereira e Oliveira (2025) no seu estudo sobre a ortografia, “a prática contínua é necessária para o domínio desta competência, e uma combinação de abordagens explícitas e implícitas pode ser mais eficaz no apoio ao desenvolvimento ortográfico” (p.6).

Por fim, o quarto objetivo, centrado na exploração do potencial da literatura infantil como recurso didático no ensino da ortografia, foi também concretizado. As leituras realizadas promoveram o contacto frequente com palavras escritas corretamente e contribuíram para a familiarização dos alunos com a sua forma ortográfica. Verificou-se que as palavras mais presentes no seu quotidiano foram também aquelas em que cometeram menos erros ortográficos, o que reforça a importância da leitura no processo implícito de interiorização da ortografia. Também de acordo com Pereira e Oliveira (2025), a “sensibilidade face às regras ortográficas implícitas tende a aumentar com a idade, influenciada pelo maior vocabulário e exposição à leitura” (p.2). Além disso, estas leituras revelaram-se um fator de motivação acrescida, especialmente quando articuladas com instrumentos lúdico-didáticos como o *Passaporte da Leitura*, que estimularam o envolvimento ativo e o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Apesar dos resultados positivos, reconhecem-se algumas limitações neste estudo. A principal prende-se com o facto de a análise ter sido realizada maioritariamente a partir de uma perspetiva geral da turma, o que impossibilitou uma leitura mais individualizada dos percursos de aprendizagem. Uma abordagem por aluno teria permitido compreender melhor o impacto da intervenção em diferentes perfis linguísticos. Segundo Baptista et al. (2011), “intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno” (p.60).

Além disso, a realização de um número elevado e diversificado de atividades, embora tenha enriquecido a intervenção e possibilitado múltiplas oportunidades de aprendizagem, dificultou uma análise mais objetiva e sistemática dos dados recolhidos. A variedade de opções metodológicas adotada, sem instrumentos uniformes de avaliação, dificultou a comparação entre diferentes momentos e a medição clara do impacto de cada

atividade. A esta complexidade acresceram as frequentes faltas de alguns alunos, que não participaram em todas as tarefas propostas, nomeadamente nas atividades do *Passaporte da Leitura* e nas de aplicação das regras ortográficas, o que comprometeu a sua progressão e impediu uma avaliação completa dos seus percursos. Ainda assim, estas limitações são inerentes à realidade educativa e revelam a necessidade de planificações flexíveis e avaliações contínuas, capazes de dar resposta à diversidade dos contextos educativos. Tal como refere Costa et al. (2022),

o papel do adulto passa essencialmente por dar uma atenção especial à variedade e qualidade de oportunidades de exploração e uso da leitura e da escrita e em proporcionar o apoio necessário para que cada criança vá progredindo consoante as suas características e necessidades (p.136).

Acresce ainda o tempo reduzido da intervenção, que limitou a obtenção de resultados mais consistentes e sustentáveis. A ortografia é uma competência que exige tempo, repetição e continuidade, idealmente desde o 1.º ano de escolaridade, para que o desenvolvimento seja sólido e eficaz (Guerreiro, 2016). Acredita-se, por isso, que uma intervenção mais prolongada no tempo teria potencial para gerar progressos mais significativos.

Tendo em conta estas limitações, considera-se que investigações futuras poderão explorar intervenções mais longas, ao longo de todo o 1.º Ciclo, de modo a acompanhar o desenvolvimento ortográfico de forma mais continuada. Será igualmente relevante aprofundar a ligação entre a literatura para a infância e a ortografia, com propostas didáticas ainda mais apoiadas nos textos lidos e não apenas como ponto inicial de exploração.

Relativamente ao processo de estruturação da proposta de intervenção, uma das principais dificuldades prendeu-se com a seleção das regras ortográficas a trabalhar com a turma. A ortografia da língua portuguesa é caracterizada por um elevado número de exceções e casos particulares (Costa et al., 2022), o que exigiu uma escolha criteriosa. A seleção foi, assim, orientada pela faixa etária e pelos conhecimentos prévios dos alunos, privilegiando regras com menor grau de complexidade e sem exceções, de forma a evitar confusões adicionais e, ao invés disso, capacitar os alunos de ferramentas claras para escreverem com maior correção.

Neste processo, revelou-se fundamental a colaboração da professora titular, cuja experiência permitiu identificar regras mais adequadas ao contexto específico da turma.

Ainda assim, algumas das regras selecionadas implicavam o domínio de conhecimentos morfológicos que, embora formalmente introduzidos, não estavam ainda plenamente consolidados, o que dificultou a sua compreensão e aplicação. Contudo, esta dificuldade acabou por representar também uma oportunidade pedagógica: ao trabalhar a ortografia em articulação com a morfologia, potenciou-se o reforço de ambos os domínios numa dinâmica de aprendizagem integrada. De acordo com Vale e Sousa (2022), o domínio da escrita correta exige a aquisição de regularidades que incorporam aspetos morfossintáticos. No entanto, os autores alertam que “é necessário que as crianças atinjam um certo nível de experiência e conhecimento, ortográficos e linguísticos, para beneficiar da informação morfológica a que são expostas” (p. 172).

Neste sentido, importa destacar que todo o processo procurou seguir uma abordagem metodológica centrada na participação ativa dos alunos. Na perspetiva de Costa et al. (2022), a criança deve ser “vista como participante ativa e competente sendo essencial que vá pensando e refletindo sobre a linguagem escrita e desenvolvendo hipóteses sobre o seu funcionamento e utilidade” (p.136). Assim, ainda que os alunos não tenham estado envolvidos na seleção das atividades, aspeto que poderá ser explorado em investigações futuras como forma de promover maior sentido de pertença, tiveram a oportunidade de desempenhar um papel ativo na identificação das dificuldades ortográficas a trabalhar. Para além disso, participaram na formulação de regras a partir da reflexão sobre padrões linguísticos, reconheceram e corrigiram autonomamente os seus próprios erros e avaliaram as suas produções, o que lhes permitiu tomar consciência do seu nível de desempenho e das áreas a melhorar. Esta implicação ativa dos alunos revelou-se essencial para promover a sua autonomia, a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento de uma atitude mais consciente e responsável face à escrita.

Esta investigação representou, assim, uma oportunidade profundamente enriquecedora de desenvolvimento pessoal e profissional. Como refere Barbosa (2023), “a identidade docente não sendo um dado adquirido, é um espaço de construção, fruto de lutas e de conflitos, que contribuem para um modo de estar na profissão” (p. 31). A nível pessoal, esta experiência permitiu à investigadora estagiária reconhecer a importância de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e de procurar torná-la mais significativa para os alunos, valorizando os seus conhecimentos prévios, as suas dificuldades e a sua voz em todas as fases da aprendizagem. Afinal, que melhor forma de ensinar do que partir do que os alunos já sabem para os ajudar a superar os seus próprios desafios? Na opinião de Vale e Sousa (2022), “no ensino, é crucial aproveitar as dúvidas das crianças, as suas

conceitualizações, para percorrer um caminho metodológico que parte da observação de regularidades para estabelecer um raciocínio que pode guiar a ação em novas situações” (p. 188).

A nível profissional, salienta-se o aprofundamento de conhecimentos sobre a didática da escrita e da ortografia e o desenvolvimento de uma maior sensibilidade para as reais dificuldades dos alunos e para a necessidade de implementar práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e contextualizadas. De acordo com Nobre e Abreu (2023), “ao longo da sua formação, espera-se que um professor aprenda a refletir sobre o seu trabalho, confrontando consigo e com outros as suas representações e regulando o seu fazer e o seu saber-fazer” (p. 20). Compreende-se, assim, que a ortografia não se ensina apenas por exposição ou correção, mas através de atividades refletidas, recorrentes e integradas em práticas significativas como a leitura de obras literárias. Esta experiência reforçou a responsabilidade docente na promoção de aprendizagens estruturadas desde os primeiros anos de escolaridade e deixou uma futura profissional mais preparada para, no futuro, desenhar intervenções pedagógicas informadas e ajustadas às necessidades concretas dos alunos.

Referências

- Arik, S. & Yilmaz, M. (2020). The effect of constructivist learning approach and active learning on environmental education: a meta-analysis study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10 (2), 44-84. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijejeegreen/issue/49969/605746#article_cite
- Baptista, A., Viana, F. L., Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barbosa, S. (2023). A autoformação cooperada no desenvolvimento profissional dos docentes: uma reflexão sobre Grupos de Trabalho Cooperativo. *Escola Moderna*, 11 (6), 30-42.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4 (1), 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Carvalho, C. & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 7 (19), 109-126. <https://doi.org/10.25755/int.473>
- Chalenga, D. R. M., Mussi, R. F. F., Napapacha, V. M. L. & Nunes, C. P. (2024). Uso de instrumentos de recolha de dados: Uma análise das produções das ciências educacionais em moçambique. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 5 (12), 1-15. <https://doi.org/10.22481/reed>
- Costa, A., Silva, A. C., Soares, A. P., Vale, A. P., Aguiar, C., Alves, D., Gomes, I., Cadime, I., Alçada, I., Leite, I., Lopes, J. A., Veloso, J., Moats, L. C., Mata, L., Joshi, M., Martins, M. A., Ramalho, M., Silva, M., Lousada, ... Goucha, T. (2022). *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo.

https://www.researchgate.net/publication/362405462_Ensino_da_leitura_e_da_escrita_baseado_em_evidencias

Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>

Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/18 – I série. Presidência do Conselho de Ministros.

Ehri, L. C. (2023). Phases of development in learning to read and spell words. *Education Healthcare Public Services*. <https://www.aft.org/ae/fall2023/ehri>

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.

Ferreira, J. V. & Veiga, S. (2023). Por uma investigação científica útil e ao serviço das pessoas: Contributos da investigação ação participativa para o exercício de uma democracia participada. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 13 (2), 1-26. <https://doi.org/10.25757/invep.v13i2.350>

Ferreira, M. (2019). Literacia e aprendizagem – A natureza das dificuldades de aprendizagem na Leitura e na Escrita. *Alameda*, (5), 10-21. https://www.researchgate.net/publication/366200400_Literacia_e_aprendizagem_-_A_natureza_das_dificuldades_de_aprendizagem_na_Leitura_e_na_Escrita

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf

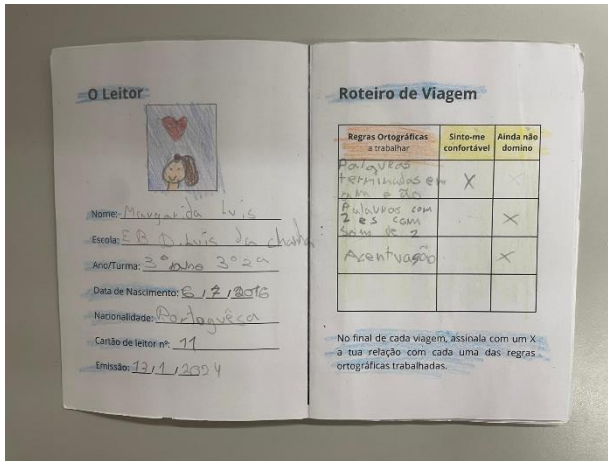
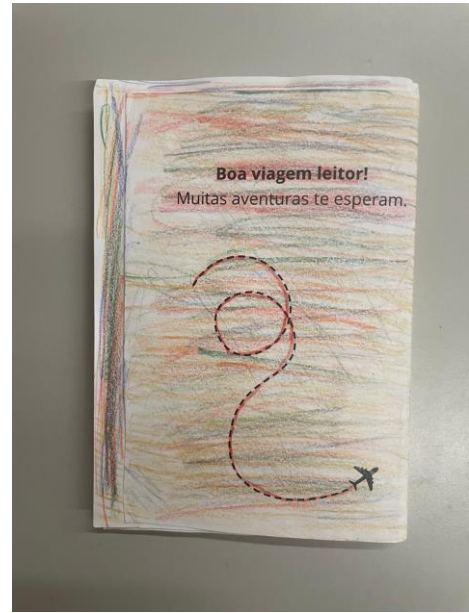
Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J., Sousa, O (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec_lingua.pdf

- Guerreiro, M. R. G. B. (2016). *Concurso de Ortografia: estratégia para o desenvolvimento da competência ortográfica* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum de Acesso Aberto em Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/11096>
- Henz, R. R. G. R., Rocha, L. A. L. & Silva, C. E. S. (2024). Da hipótese ao domínio da escrita: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia. *Revista Interterritórios*, 10 (19), 1-22. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262022>
- Koptseva, N. P. (2020). Constructivist pedagogy in context of modern philosophy of education. *Perspectives of Science and Education*, 48 (6), 40-54. <https://doi.org/10.32744/PSE.2020.6.4>
- Lee, J. A. C. & Otaiba, S. A. (2017). End-of-kindergarten spelling outcomes: how can spelling error analysis data inform beginning reading instruction? *Reading Writing Quarterly*, 33(3), 226-238. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5502407/>
- Lima, P. A. T. (2021). *Impacto da Ortografia, do Vocabulário e da Fluência de Escrita na Composição Textual* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/76110>
- Macário, M. J. & Sá, C. M. (2019). Propostas didáticas de abordagem da ortografia no 1.º CEB: algumas tendências. *Indagatio Didactica*, 11 (4), 223-239. <https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10637>
- Monteiro, I. M. C. (2024). *Desenvolvimento da ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum de Acesso Aberto em Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/54540>
- Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – escrita*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

- Nobre, P. R. & Abreu, A. F. R. (2023). Investigação-Ação: Uma posição de base para a formação de professores. In Silva, E. R. (Ed), *Teaching* (pp. 20-26). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/108611/1/TEACHING%202.pdf#page=20>
- OCDE (2024). *Inquérito às competências dos adultos 2023: Portugal*. Panorâmica.
https://www.oecd.org/pt/publications/inquerito-as-competencias-dos-adultos-2023_c1f3bc22-pt/portugal_3d83066e-pt.html
- Pedro, P. N. (2015). *A escrita criativa como meio de redução dos erros ortográficos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum de Acesso Aberto em Portugal.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8640/1/Relatorio_final_Patricia_Pedro.pdf
- Pereira, I. S. P., Lobo, A., Ribeiro, A. M., Martins, A. C., Lopes, A. C., Lopes, A. M., Pinto, A. M., Rodrigues, A. M., Gomes, A. P., Castro, C., Miranda, E., Vilas Boas, H., Mendes, I. V., Pereira, J. R., Faria, J., Dias, J. A., Barroso, J. M., Carvalho, J. M., ... Leite, V. F. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (Volume 2)*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18399/1/Pnep%20volume%201.pdf>
- Pereira, M. & Oliveira, C. (2025). Mostrar ou dizer? Melhorar a ortografia de palavras baseadas em regras através de prática explícita ou implícita. *Iniciativa Educação*, 2 (66), 1-6. https://www.iniciativaeducacao.org/pt/aaz/materiais-de-apoio/escrita/mostrar-ou-dizer-melhorar-a-ortografia-de-palavras-baseadas-em-regras-atraves-de-pratica-explicita-ou-implicita?_gl=1*1f52nwt*_up*MQ..*_ga*MjQzNTE3NzQyLjE3NDQxNDYzMTI.*_ga_BJZY0MB36T*MTc0NDE0NjMxMi4xLjAuMTc0NDE0NjMxMi4wLjAuMA.

- Pintassilgo, J. & Andrade, A. N. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação* (43), 163-173. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.11>
- Rocha, M. R. (2024). *4 dicas para reduzir os erros ortográficos*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-alunos/noticias/ver?id=126443&langid=1>
- Santos, D. P. S. (2017). *Erros ortográficos - possíveis causas e estratégias de intervenção* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/57291>
- Treiman, R. & Kessler, B. (2022). Statistical Learning in Word Reading and Spelling across Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 26 (2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1920951>
- Vale, A. P. & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. Sargiani (Ed.), *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula* (pp. 169 -205). Penso. https://www.researchgate.net/publication/371303614_A_analise_dos_erros_ortograficos_como_instrumento_para_compreender_o_desenvolvimento_e_apoiar_o_ensino_da_escrita

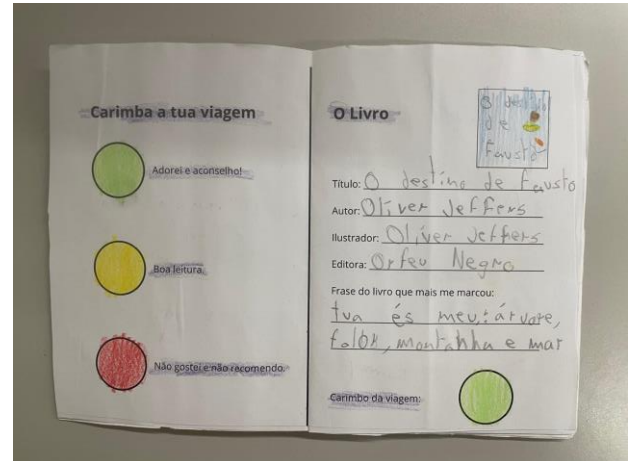
Anexo 2 – Passaporte da Leitura: aluno 11



Roteiro de Viagem

Regras Ortográficas a trabalhar	Sinto-me confortável	Ainda não domino
Palavras repetidas e de 2 sílabas	X	X
Palavras com 2 'e's com som de 'i'		X
Acentuação		X

No final de cada viagem, assinala com um X a tua relação com cada uma das regras ortográficas trabalhadas.

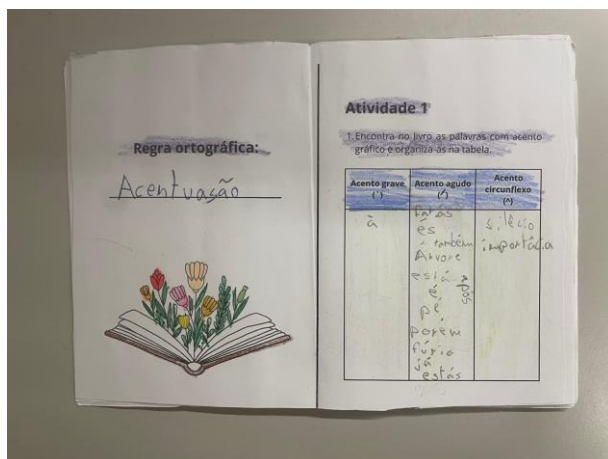


Carimba a tua viagem

O Livro

Título: O destino de Feasto
 Autor: Oliver Jeffers
 Ilustrador: Oliver Jeffers
 Editora: Orfeu Negro
 Frase do livro que mais me marcou:
Tu és meu árvore, folh, montanha e mar

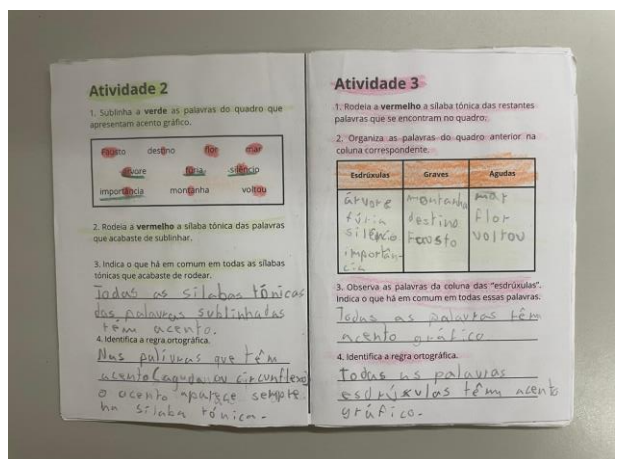
Carimbo da viagem:



Atividade 1

1. Encontra no livro as palavras com acento gráfico e organiza-as na tabela.

Acento grave (a)	Acento agudo (á)	Acento circunflexo (ô)
ã	árvores es - também Árvore estã é pe povo já estã	silêcio importância



Atividade 2

1. Sublinha a verde as palavras do quadro que apresentem acento gráfico.

destino	flor	volta
importante	montanha	folha

2. Roda a vermelho a sílaba tónica das palavras que acabaste de sublinhar.

3. Indica o que há em comum em todas as sílabas tónicas que acabaste de rodar.

Todas as sílabas tónicas das palavras sublinhadas têm acento.

4. Identifica a regra ortográfica.

Nas palavras que têm acento agudo ou circunflexo o acento aparece sempre na sílaba tónica.

Atividade 3

1. Roda a vermelho a sílaba tónica das restantes palavras que se encontram no quadro.

2. Organiza as palavras do quadro anterior na coluna correspondente.

Estrófalas	Graves	Agudas
árvores	montanha	folh
flor	destino	flor
importante	Feasto	volta

3. Observa as palavras da coluna das 'estrófalas'. Indica o que há em comum em todas essas palavras.

Todas as palavras têm acento gráfico.

4. Identifica a regra ortográfica.

Todas as palavras estrófalas têm acento gráfico.

Anexo 3 – Ditado de Frases: aluno 1

Nome: _____ Data: 4/2/2025

Ditado de Frases

Recorda as regras trabalhadas no Passaporte da Leitura sobre a utilização de acentos e concentra-te nas mesmas para escreveres as frases corretamente.

a) A Eugénia tem 6 anos mas já va à escola.

b) Não há aves em aquele parque.

c) Os peixes vêm das águas.

d) Ninguém gosta de passar o verão.


e) Até lá contamos os anos.

f) A paróquia da Virgília de St.

g) O céu está incansável.

Considerando apenas as palavras com acento gráfico, descobre a pontuação que tiveste no ditado de frases através da seguinte escala:

1 estrela – 1 a 3 palavras corretas
 2 estrelas – 4 a 6 palavras corretas
 3 estrelas – 7 a 10 palavras corretas
 4 estrelas – 11 a 14 palavras corretas
 5 estrelas – 15 a 18 palavras corretas

Pontuação: 

Correção do Ditado de Frases

Vamos agora corrigir o ditado, em grande grupo.

- Deves ver com atenção as frases que escreveste e verificar se tens erros assinalados com dúpla sublinhada.
- Se não tiveres erros, muitos parabéns, não precisas de reescrever a frase.
- Se tiveres erros assinalados, deverás reescrever a frase, identificando-a e escrevendo à frente toda a frase, de acordo com o que é apresentado no quadro.

a) A Eugénia tem 6 anos, mas já vai à escola.

b) Não há aves em aquele parque.

c) Os peixes vêm das águas.

d) Ninguém gosta de passar o verão.

e) Até lá contamos os anos.


f) A paróquia da Virgília de St.

g) O céu está incansável.


Anexo 4 – Produção Textual e Reescrita: aluno 15

Produção Textual


1. Ouve as palavras representadas pelas imagens apresentadas e escreve nos espaços em branco, o seu significado.




aquário




câmera




casaco



raposa



cozinhar



natureza

2. Planifica um texto narrativo, seguindo as instruções apresentadas e incluindo as palavras que escreveste anteriormente.

Quem? Raposa

Onde? Natureza

Quando? ontem

O que aconteceu? a raposa ficou com o cachorro

E como terminou? o Naruto cozinhou um lamen a cozinhar

3. Escreve o teu texto narrativo tendo em conta a planificação que realizaste.

Atenção, deves relembrar as regras ortográficas trabalhadas anteriormente, referentes à acentuação gráfica e às palavras com "z" e "s" com som de [z], para escreveres o teu texto corretamente. Parabéns, usaste todas as palavras!

Naruto e a raposa e cachorro


1: Era uma vez um menino chamado Naruto. Ele estava a andar pela natureza com o seu casaco e encontrou uma raposa. Mas ela tinha um cachorro. Ele tirou uma foto com a câmara, mas ficou com medo e saiu a correr. E destruiu todas as casas.

2: Nada mais tinha um acidente. Mas ele partiu a correr. Mas ele tirou um lamen e acabou a cozinhar. E viveram felizes para sempre.

Naruto e a raposa e cachorro

Era uma vez um menino chamado Naruto. Ele estava a andar pela natureza com o seu casaco e encontrou uma raposa. Mas ela tinha um cachorro. Ele tirou uma foto com a câmara, mas ficou com medo e saiu a correr. E destruiu todas as casas. Nada mais tinha um acidente. Mas ele partiu a correr. Mas ele tirou um lamen e acabou a cozinhar. E viveram felizes para sempre.

13/1/2023



Anexo 5 – Ditado de Palavras: alunos 5 e 20

Nome: _____ Data: 10/3/2025

Ditado de Palavras

1. Ouve as palavras e **escreve-as** em cada um dos espaços da tabela, nas colunas "Escrevi".

Atenção, debes relembra as regras ortográficas trabalhadas anteriormente, referentes à **acentuação gráfica**, às **palavras com "z" e "s" com som de [z]** e às **palavras terminadas em -am e -ão**.

Palavras ditadas	Devia ter escrito	Palavras ditadas	Devia ter escrito
amigável		pareça	Alreza
também		coração	
importância		Ph Sinaia	Ph Sinaia
pausa		almosarim	almosarim
olância	harandem	almosarim	almosarim
consozif	consozif	vestiário	

1.1. **Observa** a correção apresentada no quadro e **corrige** o teu ditado de palavras seguindo as indicações:

- Nas palavras onde tiveste erros ortográficos, debes identificá-los com **dúpla sublinhada a vermelho** e corrigi-los na coluna "Devia ter escrito".
- Nas palavras que escreveste corretamente, debes colocar um certo.

2. **Atribui** uma pontuação ao teu ditado de palavras, pintando de acordo com o número de palavras que escreveste corretamente.

😊 Aceitei 9 ou mais palavras
 😐 Aceitei entre 5 a 8 palavras
 😞 Aceitei 4 ou menos palavras

Nome: _____ Data: 10/3/2025

Ditado de Palavras

1. Ouve as palavras e **escreve-as** em cada um dos espaços da tabela, nas colunas "Escrevi".

Atenção, debes relembra as regras ortográficas trabalhadas anteriormente, referentes à **acentuação gráfica**, às **palavras com "z" e "s" com som de [z]** e às **palavras terminadas em -am e -ão**.

Palavras ditadas	Devia ter escrito	Palavras ditadas	Devia ter escrito
amigável	amigável	pareça	pareça
também	também	coração	coração
importância	importância	almosarim	almosarim
pausa	pausa	almosarim	almosarim
olância	olância	almosarim	almosarim
consozif	consozif	vestiário	vestiário

1.1. **Observa** a correção apresentada no quadro e **corrige** o teu ditado de palavras seguindo as indicações:

- Nas palavras onde tiveste erros ortográficos, debes identificá-los com **dúpla sublinhada a vermelha** e corrigi-los na coluna "Devia ter escrito".
- Nas palavras que escreveste corretamente, debes colocar um certo.

2. **Atribui** uma pontuação ao teu ditado de palavras, pintando de acordo com o número de palavras que escreveste corretamente.

😊 Aceitei 9 ou mais palavras
 😐 Aceitei entre 5 a 8 palavras
 😞 Aceitei 4 ou menos palavras

Anexo 6 – Rotinas de Ortografia: aluno 14

Rotina de Ortografia

- Ouve as frases e completa os espaços em branco.
A Joana vai à escola na próxima semana.
O Tiago mudou a decoração do candeeiro.
O Rodrigo comprou um sapato novo.
- Completa os espaços em branco com s ou z.
cauza causamento sinalizar azarado
- Rodeia a opção correta.
No ano passado, dois alunos mudaram de escola.
a) mudaram b) mudarão
Amanhã, os professores compraram material novo para a turma.
a) compraram b) comprarão

Rotina de Ortografia

- Completa os espaços em branco com os tempos verbais corretos.
Antigamente, as escolas não tinham (ter) acesso à internet.
Hoje, os alunos cantam (cantar) uma música às suas famílias.
No próximo ano, os professores serão (ser) os mesmos. Parabéns! 😊
- Coloca o acento em falta nas seguintes palavras:
aquele alguem impossível lê
- Rodeia a opção correta.
Eu tenho a certeza que vou ter boa nota.
a) certa b) certeza
O bolo está delicioso.
a) delicioso b) delizioso

Rotina de Ortografia

- Ouve as frases e completa os espaços em branco.
Cheguei à conferência que preciso de trabalhar mais.
A minha família é de nacionalidade inglesa.
O João é um beleza regula, muito regulão.
- Completa os espaços em branco com a terminação -am ou -ão.
Eu gosto muito de andar de avião.
Quando eles forem mais velhos, comerãm um pouco de tudo.
Ontem, os alunos aprenderãm a tabuada do 8.
- Rodeia a opção correta.
Os papeis estão arumados na estante.
a) papeis b) papéis c) papéis
As amigas vão à compras.
a) as b) às c) às

Rotina de Ortografia

- Ouve as frases e completa os espaços em branco.
A Margarida vai à festa no domingo. Parabéns! 😊
Precisamos de concentração para estar concentrados.
Os alunos fizeram uma copiagem.
- Completa os espaços em branco com s ou z.
arguiho contuo reduzir beleza
- Rodeia a opção correta.
Ontem, os alunos construíram uma maquete em conjunto.
a) construíram b) construirão
No próximo ano, os amigos ficarão na mesma turma.
a) ficaram b) ficarão

Rotina de Ortografia

- Completa os espaços em branco com os tempos verbais corretos.
No sábado passado, as crianças brincaram (brincar) na rua.
Hoje, os amigos visitaram (visitar) uma nova cidade.
Na próxima semana, os alunos visitarão (apresentar) o teatro de sombras.
- Coloca o acento em falta nas seguintes palavras:
áquilo incivel herói importancia
- Rodeia a opção correta.
A Inês esteve ausente nas aulas de quarta-feira.
a) ausente b) auzente
Aprendi a utilizar o computador nas aulas de TIC.
a) utilizar b) utilizar

Rotina de Ortografia

- Ouve as frases e completa os espaços em branco.
O Planeta Terra é o planeta habitado.
Vamos translar este texto para inglês.
Está afixado à porta da escola um aviso para os pais.
- Completa os espaços em branco com a terminação -am ou -ão.
Os animais da floresta participaram numa eleição.
Para o ano, os alunos estarãm no 4º ano.
Há duas semanas, os pais assistirãm aos trabalhos de projeto.
- Rodeia a opção correta.
Ninguém ficou de fora no jogo de futebol.
a) Ninguem b) Ninguém c) Ninguém
No "Why Lab" fazemos experiências.
a) experiências b) experiências c) experiências

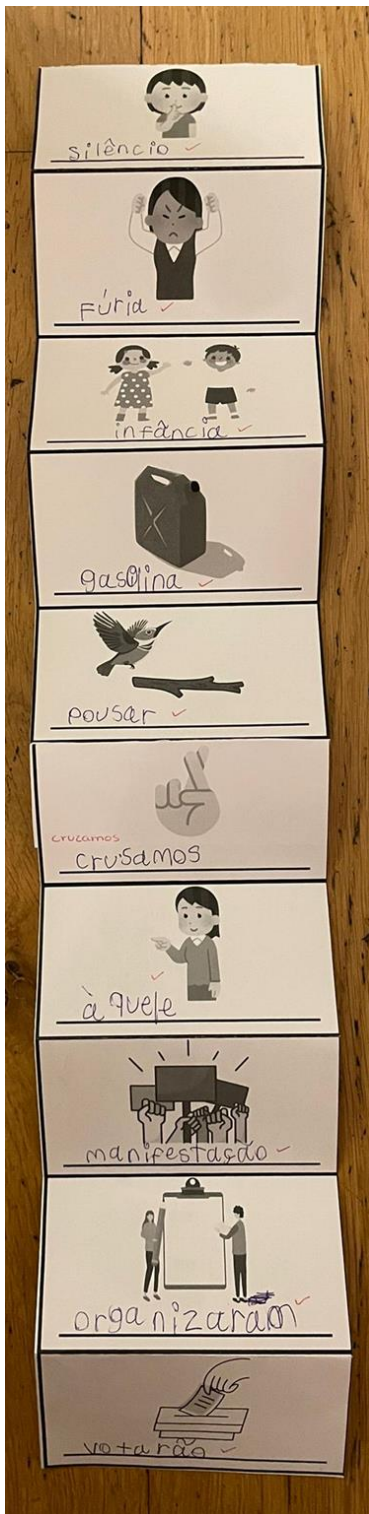
Rotina de Ortografia

- Ouve as frases e completa os espaços em branco.
As pessoas gostam de recordar a sua infância.
Os meninos vão comprar um brinquedo.
A Beatriz comprou uns oculos novos.
- Completa os espaços em branco com s ou z.
pauso dimitrue o gentilo nonhinho
- Rodeia a opção correta.
Ontem, os professores compraram os trabalhos de casa.
a) compraram b) comprão
Amanhã, os supermercados venderão a comida mais barata.
a) venderam b) venderão

Rotina de Ortografia

- Completa os espaços em branco com os tempos verbais corretos.
Ontem, as meninas ouviram (ouvir) uma música nova. Parabéns! 😊
Agora, os alunos prepararam (preparar) um teatro de sombras.
Amanhã, os alunos realizarão (realizar) um concurso de ortografia.
- Coloca o acento em falta nas seguintes palavras:
as visível elegancia pastelo
- Rodeia a opção correta.
O Joaquim é um aluno muito curioso.
a) curioso b) curiozo
A professora pediu aos alunos a produção das maquetes.
a) produzir b) produz

Anexo 7 – Concurso de Ortografia: alunos 3 e 6



Anexo 8 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 1

Exercício 1																				Certo	Errado	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
canção																					18	0
plantam																					6	12
chamam																					9	9
cantarão																					14	4
campo																					16	2
evento																					14	4
limpeza																					14	4
emblema																					12	6

Anexo 9 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 2

	Exercício 2																				Certo	Errado	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
trouxe																						12	6
exercício																						13	5
caixa																						16	2
maxilar																						11	7
explica																						14	4

Anexo 10 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 3

	Exercício 3																				Certo	Errado	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
pássaro																						16	2
gorro																						14	4
passadeira																						15	3
vassoura																						13	5
garrafa																						15	3
ferro																						16	2

Anexo 11 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 4

Exercício 4																				Certo	Errado	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
azeite	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	White	Green	13	5
rosa	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	16	2
buzina	Green	Red	Green	Red	White	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	13	5
princesa	Green	Red	Green	Green	White	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	White	Green	12	6
visita	Green	Green	Green	Red	White	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Green	White	Green	13	5
sozinha	Green	Green	Green	Green	White	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Green	Red	White	Green	11	7
casa	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	17	1
amizade	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	White	Green	15	3
Exercício 1																						
limpeza	Red	Red	Green	Red	White	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Green	White	Green	6	12

Anexo 12 – Resultados da avaliação diagnóstica: exercício 5

	Exercício 5																				Certo	Errado	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
doce																						13	5
laço																						11	7
príncipe																						3	15
cenoura																						15	3
palhaço																						11	7
cinema																						13	5

Anexo 13 – Resultados da produção textual

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado	
aquário	Red	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	13	7
câmara	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	6	14
casaco	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	19	1
raposa	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	20	0
cozinhar	Green	Red	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	16	4
natureza	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Red	14	6

Anexo 14 – Resultados da primeira rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
à																					14	4
lâmpada																					6	12
sofá																					13	5
causa																					14	4
casamento																					15	3
signalizar																					14	4
azarado																					13	5
mudaram																					17	1
compraão																					15	3

Anexo 15 – Resultados da segunda rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
tinham																					12	5
cantam																					16	1
serão																					13	4
àquele																					10	7
alguém																					9	8
impossível																					10	7
lê																					11	6
certeza																					12	5
delicioso																					17	0

Anexo 16 – Resultados da terceira rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
conclusão	Red	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	White	Green	Green	Green	15	2
inglesa	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Green	White	Red	Red	Red	Red	Red	Red	White	White	Red	Red	Red	4	13
bebezinho	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Red	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	White	Red	Red	Red	7	10
avião	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	White	Green	Green	Green	17	0
comerão	Green	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Green	White	Green	Red	Green	Green	Green	Red	White	White	Red	Red	Red	11	6
aprenderam	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	Green	Green	Green	Green	Green	Green	White	White	Green	Green	Green	16	1
papéis	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	White	Red	Green	Green	Green	Green	Red	White	White	Red	Red	Red	9	8
às	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	White	Green	Red	Red	Green	Red	Green	White	White	Red	Red	Red	10	7

Anexo 17 – Resultados da quarta rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
à																					16	4
silêncio																					11	9
cópia																					12	8
orgulhosa																					17	3
confuso																					14	6
reduzir																					16	4
beleza																					16	4
construíram																					17	3
ficarão																					17	3

Anexo 18 – Resultados da quinta rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado	
brincaram																						14	1
visitam																						13	2
apresentarão																						11	4
àquilo																						12	3
incrível																						11	4
herói																						12	3
importância																						13	2
ausente																						11	4
utilizar																						14	1

Anexo 19 – Resultados da sexta rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
maravilhoso																					18	2
traduzir																					16	4
aviso																					18	2
eleição																					17	3
estarão																					15	5
assistiram																					15	5
ninguém																					18	2
experiências																					17	3

Anexo 20 – Resultados da sétima rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado	
àquele																						12	3
infância																						11	4
óculos																						13	2
pausa																						12	3
dinamarquesa																						11	4
gentileza																						10	5
narizinho																						13	2
corrigiram																						14	1
venderão																						12	3

Anexo 21 – Resultados da oitava rotina de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
ouviram																					18	1
preparam																					13	6
realizarão																					17	2
às																					19	0
visível																					17	2
elegância																					15	4
pastéis																					17	2
curioso																					19	0
produzir																					18	1

Anexo 22 – Resultados do concurso de ortografia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Certo	Errado
silêncio																					15	1
fúria																					8	8
infância																					11	5
gasolina																					10	6
pousar																					14	2
cruzamos																					5	11
aquele																					15	1
manifestação																					16	0
organizaram																					8	8
votário																					14	2