



MAFALDA DA
CRUZ LAMÚRIA

N.º 220140011

**O CONTRIBUTO DAS ESTRATÉGIAS DE
FEEDBACK NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM E DE GESTÃO DO
ERRO ORTOGRÁFICO NOS ALUNOS
DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

ORIENTADORAS

Prof. Doutora Gina Cláudia Enguiça Marques
Pereira de Lemos

Prof. Doutora Isaura Fernanda Graça Pedro

novembro, 2025

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e apresenta um estudo sobre as estratégias de *feedback* na gestão do erro ortográfico. A prática pedagógica foi aplicada numa turma de 3.º ano de escolaridade, onde se verificou que esta temática apresenta alguns desafios no contexto escolar.

A investigação caracteriza-se como uma investigação sobre a prática, sustentada numa abordagem qualitativa. Através das técnicas de recolha de dados, foi possível reunir informações e evidências que permitiram responder à questão de investigação: De que forma as estratégias de *feedback*, adotadas para gerir o erro ortográfico, contribuem para promover o processo de aprendizagem dos alunos?

O estudo visa compreender como os alunos percecionam os erros ortográficos, as estratégias para corrigi-los e o *feedback* dado por professores e familiares, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e analisar como os alunos avaliam o impacto das quatro atividades lúdicas no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Por fim, a análise dos dados permitiu concluir que as estratégias de *feedback* adotadas são benéficas para a aprendizagem. Torna-se, portanto, essencial promover, sempre que possível, a reflexão sobre o erro ortográfico, tanto de forma individual como através da partilha de ideias com os colegas.

Palavras-Chave: *feedback*, erro ortográfico, aprendizagem, 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Internship IV course of the Master's in Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and presents a study on *feedback* strategies in the management of spelling errors. The teaching practice was applied in a 3rd-grade class, where it was found that this topic presents some challenges in the school context.

The research is characterized as an investigation of practice, supported by a qualitative approach. Through data collection techniques, it was possible to gather information and evidence that allowed us to answer the research question: How do *feedback* strategies adopted to manage spelling errors contribute to promoting student learning?

The study aims to understand how students perceive spelling errors, the strategies they use to correct them, and the *feedback* given by teachers and family members, with the goal of improving teaching practices, and to analyze how students evaluate the impact of the four playful activities on their reading and writing learning process.

Finally, the data analysis allowed us to conclude that the *feedback* strategies adopted are beneficial for learning. It therefore becomes essential to promote, whenever possible, reflection on spelling errors, both individually and through sharing ideas with classmates.

Keywords: *feedback*, spelling errors, learning, elementary school

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	5
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1. Identificação dos erros ortográficos por parte dos alunos.....	5
1.2. Identificação e correção dos erros ortográficos pelos alunos.....	8
1.3. Perceção emocional dos alunos no processo de aprendizagem da escrita	10
1.4. As regras ortográficas na aprendizagem da leitura e da escrita.....	11
1.5. O <i>feedback</i> no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.....	15
CAPÍTULO 2	21
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. Problemática, Questão e Objetivos de Investigação	21
2.2. Metodologia de Investigação	22
2.3. Técnicas de Recolha de Dados	23
2.3.1. Observação	24
2.3.2. Recolha documental	25
2.3.3. Inquérito por entrevista	26
2.4. Tratamento e análise de dados.....	27
CAPÍTULO 3	30
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	30

3.1.	Caracterização do Contexto.....	30
3.2.	Caracterização dos participantes.....	31
3.3.	Apresentação e Fundamentação das Atividades Lúdicas	
Propostas	32	
3.3.1.	Atividade 1: “Bingo das Palavras”.....	36
3.3.2.	Atividade 2: “Palavras Intrusas”.....	38
3.3.3.	Atividade 3: “Stop das Palavras”.....	40
3.3.4.	Atividade 4: “Limpeza do oceano das palavras”.....	41
CAPÍTULO 4	.....	44
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS	.....	44
1.1.	Perceção dos alunos à correção do erro.....	44
1.2.	Perceção do impacto da intervenção nos alunos.....	51
1.3.	Análise das intervenções.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....	56
REFERÊNCIAS	.....	63
ANEXOS	.....	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Cronograma das atividades e os seus objetivos.....	33
Tabela 2: Perceção da Correção do Erro.....	45
Tabela 3: Impacto da Intervenção.....	52

INTRODUÇÃO

O presente relatório do projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio IV e representa a conclusão dos estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Neste sentido, a investigação decorreu no quarto e último momento de estágio, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha do tema deste relatório surgiu da experiência enquanto aluna. Ao longo do meu percurso escolar, observei que a maioria dos professores, tanto os do Ensino Básico, como os do Ensino Secundário, tendem a corrigir diretamente os erros dos alunos, sem promover uma reflexão sobre os mesmos. Esta abordagem gerava em mim sentimentos de insegurança e medo face ao erro, dificultando a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Neste sentido, considero que existem poucas oportunidades para que o erro seja trabalhado com o aluno, em parte devido às limitações impostas pelo horário letivo e pela extensão do currículo. Acredito que estas condicionantes poderão contribuir para que muitos professores optem pela correção direta do erro, o que, embora eficaz a curto prazo, contribui para que o aluno percece o erro como algo negativo e desenvolva receio de errar.

No entanto, esta perceção pessoal foi repensada ao longo do estudo, uma vez que os erros ortográficos podem ser encarados como oportunidades para compreender o modo como os alunos constroem o conhecimento sobre o sistema fonémico da língua. Dito de outra forma, os erros revelam como os alunos tendem a associar letras aos sons que já conhecem, especialmente durante a soletração de palavras que pretendem escrever. Esta tentativa de correspondência entre grafema e fonema permite ao professor observar e avaliar os processos cognitivos envolvidos na escrita, permitindo-lhe desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas que respondam às dificuldades específicas de cada aluno (Lee & Otaiba, 2017; Lopes & Almeida, 2020).

Tendo isso em conta, é fundamental reconhecer que, num ambiente educativo cada vez mais centrado na aprendizagem ativa, o erro ortográfico pode e deve ser valorizado como uma oportunidade de aprendizagem no processo da escrita.

Apesar deste potencial pedagógico do erro ortográfico, a realidade escolar nem sempre reflete essa valorização. A própria ortografia tem vindo a ser desvalorizada, o que contribui para o aumento da incidência de erros que comprometem o desenvolvimento da competência escrita dos alunos (Negro et al., 2024).

O domínio ortográfico é fundamental para a consolidação da leitura e da escrita, especialmente em línguas com sistemas alfabéticos opacos, como o português, onde a correspondência entre grafemas e fonemas nem sempre é direta. A dificuldade em dominar estas regras pode gerar insegurança nos alunos e limitar a sua autonomia na produção textual (Negro et al., 2024).

Neste contexto, o *feedback* assume um papel fundamental. No entanto, como o *feedback* é um processo cíclico, em sala de aula, o professor nem sempre consegue fornecer *feedback* imediato e individualizado, o que levanta desafios à gestão pedagógica do erro (Bosman et al., 2006; Lei, 2025). Torna-se, por isso, pertinente estudar estratégias de *feedback* que valorizem o erro como oportunidade de aprendizagem, promovendo a reflexão, a revisão e a melhoria da escrita.

No último estágio, constatei que a correção imediata dos erros continua a ser uma prática comum em sala de aula. Ainda assim, observei um esforço da professora cooperante para, sempre que possível, envolver os alunos na correção dos erros ortográficos durante as atividades propostas, promovendo a sua reflexão sobre o erro. De acordo com a professora cooperante, esta abordagem revelou-se eficaz uma vez que os alunos identificam rapidamente o erro e chegam à sua correção de forma autónoma. Quando não era possível aplicar esta abordagem, devido às limitações de tempo, observei que os alunos, por vezes, nem se apercebiam do que estava a ser corrigido, o que comprometia a compreensão e a aprendizagem efetiva.

Além do *feedback* dado pelos professores, o uso de tecnologias e o envolvimento dos pares no processo de revisão têm demonstrado efeitos positivos na correção ortográfica, ao oferecerem *feedback* mais imediato e colaborativo. Estas abordagens contribuem para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Bosman et al., 2006; Charalampous & Darra, 2024; Lei, 2025).

Assim, este estudo procura compreender como o erro ortográfico pode ser transformado num recurso didático, através de práticas de *feedback* que favoreçam a

aprendizagem ativa. Neste sentido, e com o intuito de inovar e implementar este recurso, surgiu a questão desta investigação:

De que forma as estratégias de *feedback*, adotadas para gerir o erro ortográfico, contribuem para promover o processo de aprendizagem dos alunos?

Com efeito, na intervenção pedagógica desta investigação, foi planeado e implementado um conjunto de quatro atividades lúdicas, ao longo de quatro semanas, com o objetivo de envolver os grupos e, posteriormente, toda a turma em momentos de discussão. Estas atividades procuraram promover a troca de ideias, desenvolver o espírito crítico dos alunos e levá-los a justificar as suas escolhas e estratégias, enquanto corrigiam os erros ortográficos em conjunto.

Embora o estágio tenha decorrido com uma turma do 3.º ano de escolaridade, as atividades lúdicas implementadas na fase de intervenção foram planificadas e fundamentadas com base nas Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano. Importa salientar que, apesar de os objetivos e a questão de investigação não se centrarem diretamente no desenvolvimento de aprendizagens da área curricular de Português, uma vez que o foco reside na área da pedagogia, os alunos aprofundaram regras ortográficas, nomeadamente no que respeita à correspondência grafema-fonema e à utilização dos sinais de escrita (acentos) e de pontuação, a partir da análise do erro ortográfico (Direção-Geral da Educação, 2018).

Paralelamente, as intervenções pedagógicas apoiaram-se também em áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, tais como: área de competência do pensamento crítico e pensamento criativo e relacionamento interpessoal. Isto porque, e tal como foi referido anteriormente, nas quatro atividades lúdicas implementadas, os alunos foram desafiados a utilizarem o seu pensamento crítico para justificarem o uso das suas estratégias, tanto em grupos, como em turma e, conseqüentemente, interagir com os pares.

Relativamente aos objetivos e questão da investigação, conforme já abordado, o propósito central deste estudo consiste em propor estratégias de *feedback* que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, através do erro ortográfico. Assim, torna-se necessário compreender as perceções dos alunos acerca do erro ortográfico, da sua correção e da maneira como recebem e utilizam o *feedback*. Face a isto, os objetivos de investigação são:

1. Compreender a percepção dos alunos sobre o erro ortográfico;
2. Compreender a percepção dos alunos sobre a correção do erro ortográfico;
3. Compreender a percepção dos alunos sobre o *feedback* ao erro ortográfico.

Para a concretização deste propósito, torna-se essencial a implementação de um conjunto de atividades lúdicas, cujos contributos para o processo de aprendizagem de cada aluno serão posteriormente analisados.

O relatório está estruturado em cinco capítulos. O primeiro, dedicado à *Fundamentação Teórica*, apresenta, aprofunda e articula os conceitos e as temáticas da investigação, com base em autores de referência na área. O segundo capítulo, intitulado *Metodologia de Investigação*, apresenta a problemática, a questão de investigação e os respetivos objetivos, bem como a descrição e a fundamentação das opções metodológicas adotadas, incluindo as técnicas de recolha e de análise de dados. No terceiro capítulo, denominado *Intervenção Pedagógica*, caracteriza o contexto educativo e os participantes envolvidos, seguido da planificação das quatro atividades lúdicas e da descrição detalhada da sua implementação. O quarto capítulo, dedicado à *Análise e Discussão dos Dados/Resultados*, contempla a descrição e análise dos resultados obtidos ao longo da investigação e da intervenção pedagógica, com o propósito de responder à questão de estudo e aos objetivos definidos. Por fim, o quinto capítulo, *Considerações Finais*, apresenta uma breve síntese do estudo, seguida da confrontação dos dados recolhidos com os pressupostos teóricos abordados na *Fundamentação Teórica*, assim como uma reflexão sobre o contributo deste estudo na construção do meu perfil profissional enquanto futura educadora e professora do 1.º Ciclo, destacando os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas ao longo do processo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o enquadramento teórico da investigação, através da fundamentação e da articulação dos seus conceitos e das suas temáticas, segundo autores de referência. Assim, justifica-se a sua importância e a sua articulação com a investigação.

1.1. Identificação dos erros ortográficos por parte dos alunos

Ao iniciarem a escolaridade obrigatória, é importante que os alunos já possuam competências fonológicas (Miranda, 2020). Com essas competências, os alunos tornam-se capazes de reconhecer e corrigir, de forma automática, os erros ortográficos presentes na sua própria escrita, mobilizando estratégias fonológicas e ortográficas. Contudo, alguns alunos podem apresentar dificuldades ao nível das estratégias fonológicas, enquanto outros apresentam ao nível das estratégias ortográficas. As dificuldades observadas na utilização de estratégias fonológicas e ortográficas poderão ter origem em fragilidades desenvolvidas durante o processo de codificação (Zorzi & Ciasca, 2008).

A codificação corresponde ao processo de converter e representar a linguagem oral na forma escrita. Trata-se, portanto, de um processo intencional e consciente, embora moroso, uma vez que requer tempo, atenção e esforço por parte do aluno (Castro, 2020a).

Na fase inicial deste processo, o aluno toma consciência dos processos de codificação, ou seja, começa a compreender o funcionamento do princípio alfabético. Este princípio envolve a compreensão da correspondência entre a letra (grafema) e o seu respetivo som (fonema). A partir desta compreensão, o aluno desenvolve a sua escrita (Castro, 2020a).

Importa destacar que a correspondência grafema-fonema envolve a face gráfica (escrita) e a face sonora (falada). Assim, é importante que o

aluno, logo no início da aprendizagem, conheça o alfabeto para conseguir identificar e segmentar os sons das letras e escrever, sem dificuldade, as palavras (Castro, 2020a).

Neste sentido, surge o conhecimento ortográfico que diz respeito à escrita correta das palavras numa determinada língua. Para que o aluno domine este conhecimento, de modo a ter “uma representação completa e detalhada da palavra” (Alves, 2020a, p. 1), tem de ter como base a fonologia, os padrões ortográficos, a morfologia e a etimologia.

A consciência fonológica e, conseqüentemente, o conhecimento das correspondências fonema-grafema servem como base para a aquisição da ortografia, uma vez que “[q]uando a criança domina o princípio alfabético, está preparada para aprender o código ortográfico” (Alves, 2020a, p. 2). Neste processo, a familiaridade crescente com a linguagem escrita favorece a identificação de padrões ortográficos, como os grupos consonânticos e os casos de leitura.

O domínio da morfologia, incluindo a compreensão das flexões de género e número, dos graus dos adjetivos, das flexões verbais e dos processos de derivação por prefixação e sufixação, revela-se essencial para a compreensão dos mecanismos de formação das palavras (Alves, 2020a).

Por fim, o conhecimento etimológico contribui para a compreensão da origem das palavras e justifica a sua grafia, revelando as razões de não poderem ser escritas de forma diferente (Alves, 2020a).

A aprendizagem da ortografia ocorre, sobretudo, em contextos de produção textual. Nestes momentos, é natural que o aluno cometa erros ortográficos em palavras que, de forma isolada, poderia escrever corretamente (Alves, 2020b). Tais erros não devem ser interpretados como sinal de que o aluno possui menos competências em comparação com os seus pares (Alves, 2020a). Pelo contrário, é fundamental que o erro ortográfico seja visto como motor de aprendizagem para a ortografia (Figueiredo, 1994).

Partindo destas competências consideradas essenciais para o domínio da ortografia, o aluno desenvolve diferentes tipos de estratégias, de modo a evitar o erro ortográfico na sua escrita (Steffier et al., 1998).

A uma dessas estratégias dá-se o nome de estratégia fonética que consiste na capacidade de corresponder um som à sua representação gráfica. A sua utilização implica a capacidade de segmentar e identificar os fonemas, exigindo um trabalho de memorização por parte do aluno (Steffier et al., 1998). Esse trabalho é constantemente treinado através de exercícios de escrita (Castro, 2020b). A autora propõe iniciar com tarefas mais simples, progredindo gradualmente para outras de maior complexidade. Ao longo deste processo, o aluno tende a sentir-se mais confiante, desafiando-se a aplicar as aprendizagens consolidadas em atividades mais complexas (Castro, 2020b).

Por um lado, começam a surgir palavras que se tornam parte do léxico e do uso corrente do aluno e, por isso, não necessitam de muita capacidade cognitiva para as escrever, pois memorizam e familiarizam-se com os sons que as compõem. Por outro lado, noutras palavras, os alunos sentem dificuldades em identificar os grafemas aos quais os sons correspondem. Deste modo, os alunos são eficientes em escolher uma rápida estratégia para corrigir os seus erros ortográficos e, por isso, recorrem a outra estratégia alternativa que consiste em fazer a correspondência direta entre fonema e grafema (Steffier et al., 1998).

De acordo com Steffier et al. (1998), “children construct and generalize spelling strategies and become fast, automatic spellers” (p. 502). Assim, é fundamental que o professor questione diretamente o aluno sobre a estratégia que utilizou para soletrar a palavra escrita.

Em contrapartida, algumas crianças com dificuldades ao nível da soletração, “avoid writing words they cannot spell” (Sumner et al., 2014, p. 2).

Em jeito de conclusão, ao longo da aprendizagem da escrita, os alunos podem optar por utilizar as estratégias iniciais ou pelas estratégias

mais eficientes. Assim, cabe aos professores ensinar diversas estratégias para que os alunos possam tomar decisões adequadas ao escrever palavras mais simples ou mais complexas. Além disso, é importante proporcionar alternativas para os momentos em que a memória falha e a grafia de uma palavra não é facilmente recordada (Steffier et al., 1998). No seguimento das estratégias mencionadas, Brookhart (2017) também sugere que os alunos verifiquem, com atenção, as tarefas realizadas para corrigirem, atempadamente, os erros e incentive à procura de semelhanças entre eles.

1.2. Identificação e correção dos erros ortográficos pelos alunos

Os alunos consideram que só os professores têm autoridade de corrigir e marcar os erros ortográficos e de atribuir uma avaliação (Cassany, 1999). No entanto, e como foi referido anteriormente, os alunos detêm a capacidade de detetar a presença do erro ortográfico e procurar uma estratégia para o corrigirem, uma vez que gostam de sentir incentivados a autocorrigir as suas próprias produções textuais (Steffier et al., 1998). Assim, é fundamental que os professores não só analisem conjuntamente com os alunos os erros ortográficos (Azevedo, 2000), como também elaborem os critérios de avaliação junto dos mesmos, segundo a tipologia pessoal dos erros verificados nas produções dos alunos. Deste modo, o aluno desenvolve a sua capacidade de autoanálise e de autocorreção, sendo capaz de identificar e corrigir os seus próprios erros ortográficos. Por outro lado, os professores devem respeitar e valorizar, na avaliação, as estratégias adotadas pelo aluno na correção do erro ortográfico (Cassany et al., 1993).

Seguindo esta perspetiva, torna-se fundamental o fornecimento do *feedback* corretivo por parte dos professores, de modo a identificar o erro ortográfico, a explicitar as suas razões e a proposta de correções adequadas e pertinentes (Sholehah et al., 2025). Além de contribuir para a redução dos erros ortográficos, este tipo de *feedback* permite a melhoria do

desenvolvimento das competências ortográficas e da caligráficas (Puranik & AlOtaiba, 2012; Sholehah et al., 2025).

A ortografia apresenta um papel fundamental para a aprendizagem da escrita de textos, uma vez que auxilia na planificação e revisão textual. Além disso, permite traduzir em palavras as ideias em mente, estruturando-as em frases e organizando-as de forma coerente no discurso (Puranik & AlOtaiba, 2012).

Face a esta relevância da ortografia no processo de escrita, torna-se essencial que os alunos aprendam e desenvolvam esta competência, de forma a serem capazes de produzir textos mais longos, estruturados e coerentes. A ausência desta competência pode levar à redução da extensão textual, decorrente de um vocabulário mais limitado e de uma estrutura frásica menos elaborada, comprometendo, assim, a qualidade da produção escrita (Puranik & AlOtaiba, 2012).

A par da competência ortográfica, o desenvolvimento da caligrafia revela-se igualmente fundamental para a extensão e qualidade dos textos produzidos pelos alunos (Puranik & AlOtaiba, 2012).

A correção dos erros ortográficos contribui igualmente para o desenvolvimento da leitura, considerada um fator essencial para a ampliação do vocabulário e o fortalecimento das competências gramaticais. O aumento do vocabulário favorece a elaboração das ideias por escrito, potenciando a extensão e a qualidade da produção textual. Paralelamente, a consolidação das competências gramaticais promove uma construção frásica mais precisa e estruturada (Puranik & AlOtaiba, 2012).

Em síntese, os alunos demonstram interesse em corrigir os seus próprios erros ortográficos, sobretudo quando se sentem incentivados a fazê-lo. Contudo, essa autonomia só se concretiza plenamente quando os professores oferecem condições estruturadas para tal, nomeadamente através de *feedback* corretivo claro e orientador (Sholehah et al., 2025). Neste contexto, os professores podem conhecer as competências e dificuldades específicas de cada aluno, de modo a assinalar tanto os erros

corrigidos autonomamente, como aqueles que os alunos têm dificuldade em identificar e em corrigir. Nos casos em que o aluno revela capacidade de autocorreção, o professor pode limitar-se a fornecer informações ou pistas que orientem esse processo (Azevedo, 2000). Por outro lado, a familiarização do aluno com os critérios de avaliação é determinante para a correta interpretação desse *feedback* (Schneuwly & Bain, 1993), favorecendo o desenvolvimento das competências ortográficas e caligráficas, reconhecidas como essenciais para o processo de aprendizagem da escrita (Puranik & AlOtaiba, 2012; Sholehah et al., 2025).

1.3. Percepção emocional dos alunos no processo de aprendizagem da escrita

No estudo conduzido por Daffern e Mackenzie (2020), verificou-se que os alunos com dificuldades significativas ao nível da ortografia revelaram sentimentos de desmotivação e de frustração sempre que recorriam a estratégias fonológicas, nomeadamente quando tentavam soletrar as palavras.

A desmotivação parece contribuir para o aumento dos erros ortográficos (Fartoukh et al., 2012), dado que os alunos tendem a centrar-se nas emoções negativas que experienciam, o que compromete a sua atenção durante a escrita (Sholehah et al., 2025). Por consequência, a presença de erros na produção escrita dificulta a atribuição de sentido ao texto e pode intensificar essas emoções negativas nos alunos (Daffern & Mackenzie, 2020).

Por outro lado, as dificuldades associadas ao processo de soletração podem desencadear emoções negativas nos alunos, levando-os a desistirem da prática da escrita. A confiança dos alunos ao utilizar este tipo de estratégia fonológica tende a ser favorecida quando recebem, de forma contínua, *feedback* explícito por parte dos professores. Para tal, é fundamental que o professor detenha confiança e um domínio sólido nos seus conhecimentos ortográficos, a fim de explicar, adequadamente, os

erros ortográficos e a propor sugestões para a sua correção (Daffern & Mackenzie, 2020). O *feedback* pouco explícito por parte dos professores tende a contribuir para o aumento dos erros ortográficos na escrita dos alunos (Sholehah et al., 2025).

Deste modo, torna-se essencial que o ensino da ortografia seja orientado pelos padrões de erro identificados nas produções textuais dos alunos, permitindo, a partir destes, a implementação de estratégias de ensino baseadas nas componentes fonológicas, ortográficas e morfológicas. Esta abordagem pode promover o aumento da confiança dos alunos, contribuindo para a diminuição dos sentimentos de desmotivação e frustração face às dificuldades na escrita e, conseqüentemente, para a redução dos erros ortográficos (Daffern & Mackenzie, 2020).

1.4. As regras ortográficas na aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita ganha destaque na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Zorzi & Ciasca, 2008). Este processo, nomeadamente, o ligado à escrita, é complexo, pois abrange diversas competências de leitura e de escrita (Soares, 2016).

As regras ortográficas estabelecidas para cada idioma influenciam o processo de aprendizagem dos indivíduos, tanto positivamente, como negativamente. Assim, os alunos confrontam-se com diversas dificuldades, nomeadamente com os erros ortográficos, à medida que vão aprendendo e assimilando essas regras (Zorzi & Ciasca, 2008).

Em contrapartida, vários estudos também revelam que os erros fazem parte do processo de aprendizagem, uma vez que “as crianças vão, gradativamente, construindo [hipóteses] para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita” (Zorzi & Ciasca, 2008, p. 322). Por outras palavras, durante o processo da aprendizagem da escrita, os alunos criam e testam hipóteses e ideias sobre a escrita, mostrando que os conhecimentos estão a ser construídos. Desta forma, é habitual que surjam

erros como forma de dominar as regras ortográficas. Porém, a permanência dos erros pode significar que o aluno generalizou a hipótese, estabelecendo conhecimentos elementares e insuficientes acerca das regras ortográficas. Estes fatores provocam dificuldades ao nível do desenvolvimento das representações fonológicas e do conhecimento das convenções ortográficas (Zorzi & Ciasca, 2008).

No entanto, Rosa et al. (2012) apresentam uma perspectiva positiva, sugerindo que a incidência dos erros tende a diminuir ao longo dos anos de escolaridade.

A ortografia de cada língua varia em transparência e opacidade. A transparência está relacionada com a relação existente entre fonema e grafema. A opacidade dá maior importância à morfologia, identificando as identidades lexicais e as informações morfológicas (Miranda, 2020; Ygual-Fernández et al., 2010). Posto isto, Zacharias-Carolino e Osti (2020) admitem “que a Língua Portuguesa é pouco transparente em virtude das diversas irregularidades que não são passíveis de previsão, e da diversidade de algumas construções silábicas” (p. 315).

Deste modo, surgem três tipos de relações enumeradas por Lemle (1999).

A primeira diz respeito à relação única entre sons (fonemas) e letras (grafemas), ou seja, um fonema para cada grafema e vice-versa. Pelo contrário, a segunda ocorre quando há correlação múltipla, isto é, quando um grafema adquire diferentes sons consoante a sua posição na palavra. Relativamente à terceira, refere os casos em que as letras apresentam dois sons, denominando-se de relação de correspondência entre dois grafemas.

Seguindo esta perspectiva, surgem as relações biunívocas e as relações múltiplas ligadas, na ortografia portuguesa, a aspetos fonológicos que “se sobrepõem àquelas de ordem morfológica e lexical” (Miranda, 2020, p. 4).

Relativamente às relações biunívocas, se estas ocorressem em todas as letras, causariam “uma simetria entre os planos fónico e gráfico, que resultaria em um efeito de transparência total” (Miranda, 2020, p. 11). Contudo, não se observa esta situação nos sistemas de escrita, uma vez que apresentam uma certa opacidade, ou seja, relações múltiplas. Assim, as relações múltiplas dizem respeito à representação de um fonema por um grafema ou a diversos grafemas, gerando confusão e dificuldades na escrita (Miranda, 2020).

Os aspetos fonológicos e ortográficos existentes na escrita “pode[m] levar a diversos tipos de erros os quais também podem ter frequências distintas de ocorrência” (Zorzi & Ciasca, 2008, p. 322). Estes erros podem ter origem nos conhecimentos prévios do aluno ou, como revelam os diversos estudos realizados acerca deste assunto, podem ocorrer devido à sua complexidade silábica e ortográfica (Zorzi & Ciasca, 2008), provenientes das diversas dificuldades no processo de alfabetização e, posteriormente, no ensino da ortografia. Neste sentido, afirma-se que, tanto o sistema alfabético, como o sistema ortográfico, se relacionam entre si (Nobile & Barrera, 2016).

As estratégias fonológicas e ortográficas estão presentes na aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, tornam difícil compreender como e com que grafemas as palavras são escritas (Zorzi & Ciasca, 2009). Portanto, Miranda (2020) sugere “que sejam definidos os casos em que o sistema permite ao usuário, se não definir, pelo menos constranger o número de opções para a grafia de determinados fonemas” (p. 11).

Deste modo, surgem as regras contextuais que são criadas através da observação do funcionamento do sistema e, por isso, permitem estabelecer as funções e as situações de aplicação de cada grafema, criando as regras que expliquem como o sistema ortográfico funciona (Miranda, 2020). Morais (2007) acrescenta que o seu ensino deve de ser sistemático e refletido. Com a intenção de facilitar a aprendizagem das

regras ortográficas, Zacharias-Carolino e Osti (2020) sugerem que a criança seja exposta a estímulos culturais ligados à leitura e à escrita.

Os erros ortográficos são derivados da falha nas regras contextuais e dos erros fonológicos, uma vez que o aluno escreve o que fala, esquecendo-se das regras que decorrem do sistema. Assim, em termos de ortografia, os erros são cometidos pelas complexidades do sistema.

Por outro lado, na perspectiva fonológica, não existem motivos para esses erros serem cometidos, tanto em segmento, como em sílaba, uma vez que se apoia na oralidade (Miranda, 2020). O aluno reflete sobre a sua pronúncia, deteta e identifica os sons presentes na palavra, estabelecendo a relação fonema-grafema, mas esquece-se da existência de regras ortográficas que nomeiam os grafemas a aplicar naqueles casos (Zorzi & Ciasca, 2008).

Esses erros podem ainda ser classificados como erros de omissão de letras, visto que estão a suprimir o grafema ou os grafemas corretos, sendo substituídos por outros com o mesmo fonema. Um dos motivos tem a ver com a dificuldade de perceber, com apoio na nasalidade, a identificação ou a representação correta de certos fonemas. O outro está relacionado com a falta de conhecimentos da grafia dos fonemas ditos corretamente (Zorzi & Ciasca, 2008).

Além disso, os tipos de erros de ordem fonográfica e visual, resultantes de dificuldades na grafia das letras e na sua sequência dentro da palavra, podem comprometer uma relação correta entre fonema e grafema.

Os erros fonográficos “engloba[m] erros em que parece haver alguma dificuldade com o traçado da letra ou com o mapeamento fonema-grafema que pode ocasionar problemas de sequenciamento, inserções ou omissões de letras e sílabas” (Miranda, 2020, p. 21).

Assim, os erros de troca de letras encontram-se relacionados com a confusão entre letras com traçados semelhantes e com erros de inversão de

letras. Estes dois erros interligam-se, uma vez que o erro de inversão de letras pode ocorrer devido à troca visual provocado pela grafia visual semelhante entre duas letras ou, simplesmente, devido à troca na sequência das letras na palavra (Zorzi & Ciasca, 2008).

Por outro lado, os alunos enfrentam também desafios na segmentação das palavras, o que se traduz em erros de junção ou separação indevida.

Os erros de junção ou de separação de palavras também estão relacionados com erros associados à oralidade ou com a dificuldade de manipular a ortografia. Estes erros ocorrem quando o aluno escreve de forma conjunta palavras que deveriam ser separadas, ou, inversamente, quando separa palavras que deveriam ser escritas juntas (Zorzi & Ciasca, 2008).

As regras contextuais, em conjunto com as gramaticais e etimológicas, podem ainda contribuir para a ocorrência de erros de representações múltiplas, ou seja, aqueles que acontecem na confusão com palavras homónimas (Zorzi & Ciasca, 2008).

Em contrapartida, Miranda (2020) aborda as regras arbitrárias, que são as que estão assentes na origem do funcionamento da língua e, por isso, seguem a sua forma de convenção, exigindo a memorização por parte dos indivíduos.

1.5. O *feedback* no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

O *feedback* é um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, com impacto direto na autorregulação, autonomia, envolvimento e autoavaliação dos alunos (Lemos et al., 2025). No entanto, é frequentemente percecionado como um instrumento em que só o professor tem controlo. Por isso, torna-se essencial repensar nessa perceção, entendendo o *feedback* como uma crítica construtiva à aprendizagem, baseada nos erros cometidos, em que todos os

intervenientes participam ativamente com vista à sua melhoria (Brookhart, 2017).

Nesta perspetiva, a presença do *feedback* torna-se crucial no processo de ensino e aprendizagem de qualquer nível de educação, pois faz parte da comunicação pedagógica para avaliar o progresso dos alunos nos seus erros, nas suas facilidades e nas suas dificuldades. Assim, possibilita o incentivo e a participação constante dos alunos na melhoria das suas aprendizagens e, também, o desenvolvimento da autorregulação (Lemos et al., 2025; Raitskaya & Tikhonova, 2022).

Na avaliação formativa, o *feedback* assenta em dois planos, no plano cognitivo e no plano motivacional, que se relacionam entre si (Machado, 2021).

No plano cognitivo, os professores situam o aluno no ponto em que se encontra no seu processo de aprendizagem e o que falta trabalhar para chegar ao produto. Ao mesmo tempo, tem de ter em conta o plano motivacional, questionando o aluno sobre o modo como tenciona conseguir esses objetivos uma vez que é de extrema importância desenvolver a sua autoestima, motivando-o e envolvendo-o na aprendizagem e ajudando-o a desenvolver competências de autorregulação. Por este motivo, deve-se evitar o *feedback* centrado nas qualidades pessoais dos alunos, dado que ele é pouco eficaz em comparação com o centrado nas suas aprendizagens e necessidades (Machado, 2021).

Yu et al. (2021) definem o *feedback* como “learning-oriented processes by which learners make sense of, evaluate, and use the information to improve their current and/or future performance” (p. 2). Machado (2021) define-o como um “conjunto complexo de componentes que dizem respeito a diferentes procedimentos cuja presença e complementaridade se tornam indispensáveis para se atingir um efeito real na melhoria das aprendizagens dos alunos” (p. 4).

Para Miranda (2020) e Nassaji (2009), é essencial que os *feedbacks* sejam objetivos, sucintos, claros e reflexivos, explicitando o que ainda falta

fazer para concretizar o objetivo final, quer de forma descritiva, quer pelo diálogo.

Na perspectiva de Veslin e Veslin (1992), o *feedback* é caracterizado como pessoal, visto que deve permitir que a aprendizagem parta do erro, ou seja, o aluno deve compreender onde errou para sentir-se capaz de o corrigir. Acerca deste assunto, Nassaji (2015) acrescenta que os alunos devem conhecer as maneiras de corrigir os diversos erros. Por outro lado, os professores devem permitir aos alunos o questionamento sobre o seu processo de aprendizagem, facilitando a capacidade de autoavaliação (Figueiredo, 1994; Paris & Ayres, 1994).

Brookhart (2017) destaca a escolha de atividades significativas para colmatar as dificuldades dos alunos apresentadas na atividade anterior e dos comentários para fornecer um bom *feedback*. A autora mostra que

[i]f students are mindful of the qualities of good work as they do their assignments, the *feedback* flows naturally from the process (...)
[w]hatever the assignment becomes the learning target for students, in a real sense. (p. 86)

Seguindo esta perspectiva, este “é mais eficaz quando se foca na tarefa, no processo e/ou na autorregulação” (Miranda, 2020, p. 6) e, por isso, tem de ser comparado com os critérios de avaliação definidos, de modo a perceber se houve melhoria nas aprendizagens com a realização da tarefa atual (Brookhart, 2017; Lemos et al., 2025).

No processo da aprendizagem da escrita, o *feedback* parte do exercício de escrita. Dito por outras palavras, os professores devem estar cientes das tipologias de erro ortográfico para “situar a origem e detetar a natureza do erro, possibilitando quer a sugestão de pistas para a reformulação de estruturas, quer a adoção de estratégias de superação das dificuldades encontradas” (Santos, 1994, p. 30). Por conseguinte, a consciência dos tipos de erros ortográficos, por parte dos alunos, e o tipo de

feedback que lhes é atribuído contribuem para uma melhor apreensão no processo de aprendizagem (Mao & Lee, 2020).

No que diz respeito aos tipos de *feedback*, existem dois tipos de *feedback*, que são o interno e o externo. O *feedback* interno diz respeito à autoavaliação e o *feedback* externo refere-se ao *feedback* dado pelos professores (Brookhart, 2017).

A autora defende começar pela utilização do *feedback* externo, uma vez que o *feedback* dos professores é essencial para descrever e sugerir estratégias para melhorar a aquisição de novos conceitos e competências. Neste sentido, os alunos devem usufruir e praticar essas estratégias. Os critérios mencionados no *feedback* dos professores, ao longo do processo tornarão os critérios dos alunos para avaliação do seu próprio trabalho. Assim, o *feedback* passa a ser interno, pois “students come up with their own learning strategies, and less teacher *feedback* is needed” (Brookhart, 2017, p. 79).

O *feedback* dado pelos professores pode ser focado ou não focado.

O *feedback* focado tem como objetivo corrigir erros específicos (Ferris et al., 2013). Pelo contrário, o *feedback* não focado é caracterizado, tal como o nome indica, por não ter um foco específico (Lee, 2017).

Por outro lado, pode ser, também, direto, indireto e metalinguístico.

No *feedback* direto, os professores sublinham ou rodeiam o erro e escrevem a sua correção, em cima ou ao lado (Ellis, 2008). No *feedback* indireto, os professores só identificam o erro, sem o corrigir (Ellis, 2008; Mao & Lee, 2020). No *feedback* metalinguístico, o professor “offers learners metalinguistic explanation and examples through error codes and correct usage” (Mao & Lee, 2020, p. 6).

O *feedback* focado permite aos alunos identificarem os seus erros ortográficos e testarem, sistematicamente, os conhecimentos que possuem de gramática na sua escrita, de modo a chegarem à correção (Sheen et al.,

2009). Pelo contrário, no *feedback* não focado, as correções encontram-se “in a confusing, inconsistent and unsystematic way” (p. 567).

Seguindo esta perspectiva, o *feedback* focado facilita na identificação e, conseqüentemente, auxilia na redução dos erros ortográficos na escrita (Deng et al., 2022). Rahimi (2021, citado por Deng et al., 2022) complementa dizendo que reduz os erros ortográficos mais complexos.

Por outro lado, o *feedback* focado, em conjunto com o *feedback* metalinguístico permite aos alunos adquirir as regras gramaticais de uma maneira mais significativa, aplicando-as na sua escrita (Deng et al., 2022).

Em jeito de síntese das perspectivas anteriores, o *feedback* focado traz inúmeros benefícios ao processo de aprendizagem da escrita dos alunos.

Em primeiro lugar, o frequente uso do *feedback* focado permite ao aluno tomar mais atenção ao erro ortográfico, facilitando a sua rápida identificação (Mao & Lee, 2020).

Em segundo lugar, o uso deste tipo de *feedback* permite aos alunos ter uma compreensão profunda, por meio dos tipos de erros ortográficos cometidos, das regras gramaticais que os regem (Bitchener & Knoch, 2008; Sheen et al., 2009).

Em terceiro lugar, este tipo de *feedback* é uma mais-valia na aprendizagem da gramática a alunos com capacidades mais limitadas, uma vez que a aprendizagem é significativa pois ocorre a partir do erro ortográfico cometido (Pattern, 2004, citado por Deng et al., 2022).

A escrita regular e diversificada do *feedback* contribui para a melhoria das produções e para uma adequação gradual das necessidades e características dos alunos. Além disso, este promove hábitos de revisão e de autocorreção, envolvendo os alunos no processo de avaliação e aprendizagem, mediante a persistência dos professores, dado que os alunos tendem a resistir ao *feedback* (Pinto et al., 2011).

Por fim, o *feedback* poderá vir a ser fornecido pelos pares, pois tende a ser mais detalhado do que o fornecido pelos professores, ou seja, os alunos expressam as suas opiniões numa linguagem mais acessível entre eles, o que facilita a compreensão do *feedback* (Weaver & Cotrell, 1986). Neste sentido, gera um ambiente afetivo, produtivo e cooperativo em sala de aula, possibilitando a partilha de aprendizagens (Ben-Chaim et al., 1997; Hadwin & Järvelä, 2011). Além disso, este tipo de ambiente não só favorece o *feedback*, como também a crítica construtiva (Brookhart, 2017).

No contexto da escrita, é importante incentivar os alunos e os seus pares a corrigir e a refletir sobre os erros na construção das frases, especialmente quando envolvem “omissão de palavras, repetições ou combinação de diferentes estruturas sintáticas” (Azevedo, 2000, p. 77). Assim, a discussão entre os alunos, em diferentes níveis de desenvolvimento de aprendizagem, torna-se benéfica para a progressão e a consolidação da escrita de cada um. Esta progressão e consolidação da escrita, não só auxilia na melhoria da escrita, como também favorece o desenvolvimento de novas perspetivas, pois permite aos alunos “explicitar e organizar melhor as suas ideias e a tornar clara a sua expressão” (Azevedo, 2000, p. 178).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, retoma-se a apresentação da problemática e da questão de investigação, assim como dos seus objetivos. Além disso, descrevem-se e fundamentam-se as opções metodológicas e as técnicas de recolha e de análise de dados.

2.1. Problemática, Questão e Objetivos de Investigação

A competência ortográfica assume um papel central no domínio da escrita e no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos (Puranik & AlOtaiba, 2012). Contudo, o percurso até à sua consolidação revela-se frequentemente marcado por dificuldades, nomeadamente pela persistência de erros ortográficos ao longo da escolaridade (Zorzi & Ciasca, 2008).

Segundo Steffier et al. (1998), os alunos identificam, na sua escrita, os erros ortográficos com facilidade e mobilizam rapidamente estratégias para corrigi-los. No entanto, os autores defendem que cabe aos professores ensinar essas estratégias para que os alunos possam decidir qual aplicar em cada situação. Caso os professores não se mostrem disponíveis para esse ensino, os alunos tendem a assumir que é apenas o professor que tem autoridade para corrigi-los (Brookhart, 2017; Cassany, 1999).

Neste contexto, importa compreender como os próprios alunos percecionam o erro ortográfico, a sua correção e o *feedback* que lhes é associado, uma vez que essas perceções podem influenciar a forma como encaram a aprendizagem da escrita.

A presente investigação procura, assim, aprofundar o conhecimento sobre as perceções dos alunos relativamente ao erro ortográfico e às estratégias utilizadas para a sua correção e superação, bem como, conhecer as perceções dos alunos sobre as estratégias de *feedback* adotadas pelos

professores e familiares, no sentido de contribuir para práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades e vivências dos alunos. Paralelamente, procura-se compreender como os alunos percebem o impacto das intervenções pedagógicas no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Seguindo esta perspetiva, tornou-se necessário que a investigação tivesse um carácter qualitativo, pois envolveu-se com a realidade em análise, a fim de compreender e interpretar o objeto de estudo e responder à questão de investigação (Denzin & Lincoln, 2003, citado por Amado, 2014).

A questão da investigação que orienta este estudo é: *“De que forma as estratégias de feedback, adotadas para gerir o erro ortográfico, contribuem para promover o processo de aprendizagem dos alunos?”*. Deste modo, identificaram-se quatro objetivos a atingir nesta investigação, que são: (1) compreender a perceção dos alunos sobre o erro ortográfico; (2) compreender a perceção dos alunos sobre a correção do erro ortográfico; (3) compreender a perceção dos alunos sobre o *feedback* ao erro ortográfico; (4) compreender a perceção dos alunos sobre o impacto das intervenções realizadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2. Metodologia de Investigação

Na investigação sobre a prática, os professores investigam e recorrem aos seus conhecimentos teóricos para encontrar uma resposta adequada a um problema encontrado na sua prática (Ponte, 2008; Silva, 2014). Com base nesta perspetiva, a presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender a perceção dos alunos relativamente ao erro ortográfico, à sua correção, às estratégias de *feedback* associadas, bem como o impacto das intervenções pedagógicas realizadas nos seus processos de aprendizagem da escrita. A par desta abordagem, foi utilizada a investigação-ação, uma vez que se pretende

testar novas formas de *feedback* e estratégias de correção que visam melhorar práticas pedagógicas relacionadas com o ensino da escrita e com a gestão dos erros ortográficos. Neste sentido, torna-se fundamental intervir diretamente no contexto educativo, promovendo estratégias de *feedback* e correção que serão posteriormente analisadas em função das perceções dos alunos.

Para tal, foi necessário proceder à recolha, análise e interpretação detalhada de dados que permitem compreender e responder ao objeto de estudo. Recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados, de forma a garantir uma compreensão consistente e aprofundada do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

2.3. Técnicas de Recolha de Dados

A investigação qualitativa “está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (Amado & Ferreira, 2014, p. 205). Este estudo foi desenvolvido em duas fases, nas quais se recorreu a diferentes técnicas de recolha de dados, adequadas aos objetivos da investigação.

A observação participante não estruturada e a recolha documental foram utilizadas em ambas as fases. Na primeira fase, iniciou-se com observação não estruturada, passando posteriormente à estruturada. Na segunda fase, foi ainda aplicado o inquérito por entrevista semiestruturada.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, na primeira fase utilizaram-se notas de campo, registo fotográfico, uma grelha de observação e produções dos alunos. Na segunda fase, recorreu-se ao registo áudio, transcrições de episódios significativos, guião da entrevista e novas produções dos alunos.

2.3.1. Observação

A técnica de observação participante foi escolhida por permitir uma recolha de dados direta e contextualizada, favorecendo a aproximação aos alunos e a análise de comportamentos e produções no ambiente real da sala de aula (Lacey, 1976; Spindler & Spindler, 1982). Esta abordagem revelou-se particularmente adequada para identificar erros ortográficos nas produções escritas dos alunos, acompanhar as correções realizadas, os *feedbacks* atribuídos e as reações dos alunos a esses momentos.

Para garantir uma recolha de dados mais completa, recorreu-se a dois tipos de observação participante: não estruturada e estruturada. A observação não estruturada permitiu o registo livre de acontecimentos significativos através de notas de campo manuscritas e gravações áudio, captando reações espontâneas dos alunos, sobretudo durante os momentos de correção de erros ortográficos e de aprendizagem cooperativa. Já a observação estruturada baseou-se em instrumentos previamente definidos, como grelhas elaboradas de acordo com os objetivos da investigação, que permitiram o registo sistemático de dados organizados por categorias previamente estabelecidas (Afonso, 2014).

As notas de campo descreveram situações relevantes para o estudo, nomeadamente reações dos alunos aos *feedbacks* e momentos de cooperação entre pares. O registo áudio complementou o instrumento anterior, especialmente durante as atividades lúdicas, permitindo a posterior transcrição e análise das discussões dos alunos sobre os erros ortográficos identificados e respetivas correções (Anexo A).

O registo fotográfico foi igualmente utilizado, servindo para documentar os erros ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos e para apoiar a identificação de padrões e dificuldades recorrentes, particularmente nos momentos de escrita livre e cópia.

Para sistematizar a análise, foram elaboradas duas grelhas de observação. A primeira destinou-se à identificação dos erros ortográficos, organizada com base nas categorias propostas por Zorzi e Ciasca (2008), e

incluía a identificação do aluno e o tipo de exercício em que o erro ocorreu (Anexo B). A segunda grelha teve como objetivo identificar os tipos de *feedback* prestado, seguindo a tipologia proposta por Ellis (2008), e manteve a mesma estrutura organizativa (Anexo C).

Durante todo o período da investigação, os dados foram registados diariamente nas grelhas correspondentes, assegurando uma recolha sistemática e contínua das informações relativas aos erros ortográficos e aos *feedbacks* atribuídos.

2.3.2. Recolha documental

A recolha documental diz respeito à utilização de documentos autênticos produzidos pelos próprios participantes, contendo informações claras e pertinentes para os objetivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998). No presente estudo, os documentos recolhidos incluíram diferentes tipos de produções escritas dos alunos: textos de escrita livre, cópias realizadas durante as aulas e respostas escritas em atividades lúdicas. Estes documentos permitiram identificar os tipos de erros ortográficos cometidos, a frequência com que ocorriam e os contextos em que surgiam.

Adicionalmente, foram integradas nesta técnica as notas de campo e as transcrições de episódios registados ao longo da observação, que forneceram informações sobre a forma como os alunos reagiam ao *feedback* recebido sobre os seus erros.

Assim, a recolha documental constituiu uma fonte complementar à observação participante, permitindo aceder a dados relevantes para a análise dos fenómenos em estudo, com base em produções e registos autênticos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

2.3.3. Inquérito por entrevista

De acordo com Afonso (2014), a entrevista é uma “interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face, por intermédio do telefone” (p. 104), neste caso, pelo telemóvel que foi utilizado como gravador das conversas com cada grupo de alunos. Nessas conversas, visou-se esclarecer e compreender, diretamente com os alunos, as suas perceções acerca do erro ortográfico, da sua correção, das estratégias de *feedback* que lhe está associado, assim como do impacto das atividades lúdicas nas suas aprendizagens. Neste sentido, a técnica do inquérito por entrevista complementou a observação e a recolha documental (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, optou-se por entrevistas semiestruturadas, orientadas por um guião com questões abertas, claras e neutras, que permitiram aos alunos expressar as suas ideias e experiências (Afonso, 2014; Amado & Ferreira, 2014).

O guião estava dividido em sete blocos temáticos, organizados de forma lógica e sequencial, com objetivos específicos para cada bloco (Silva & Fortunato, 2021) (Anexo D).

O primeiro bloco destinou-se a apresentar a entrevista, esclarecer o seu propósito, garantir a confidencialidade e solicitar autorização para a gravação. O segundo bloco procurou contextualizar o tema, pedindo aos alunos que recordassem uma situação em que cometeram um erro ortográfico, bem como o local onde ocorreu. O terceiro bloco focou-se na perceção dos alunos relativamente aos erros ortográficos cometidos, explorando como se aperceberam desses erros e as suas emoções associadas. O quarto bloco centrou-se na perceção da correção do erro, com questões similares, mas dirigidas à correção em si. O quinto bloco focou-se na perceção dos alunos acerca do *feedback*, procurando compreender as conversas que ocorriam durante a correção, o que era dito nessas interações e se os alunos consideravam que esse *feedback* os ajudava a melhorar a aprendizagem ou se sentiam necessidade de outras

estratégias. O sexto bloco centrou-se na perceção dos alunos sobre o impacto das atividades lúdicas realizadas, procurando perceber se, do seu ponto de vista, estas contribuíam para a melhoria da sua aprendizagem na escrita e quais as razões que justificavam essa perceção. Por fim, o sétimo bloco destinou-se à conclusão da entrevista, com agradecimentos e finalização da sessão.

As entrevistas foram conduzidas em formato de grupo focal, privilegiando a partilha e discussão coletiva para aprofundar a compreensão das perceções dos alunos (Silva & Fortunato, 2021). Os grupos focais foram organizados conforme a estrutura definida pela professora cooperante para a realização dos trabalhos em sala de aula. No total, formaram-se cinco grupos, identificados por 1, 2, 3, 4 e 5, com quatro a cinco alunos em cada grupo. Todos os grupos, exceto o grupo 2, incluíam dois alunos do sexo feminino e dois do sexo masculino. O grupo 2 era composto por dois alunos do sexo feminino e três do sexo masculino. Relativamente às idades, a maioria dos alunos tinha completado dez anos na data da entrevista, exceto nos grupos 1 e 2. No grupo 1, apenas um aluno tinha nove anos, enquanto no grupo 2 havia dois alunos com essa idade. Importa referir que o aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, nível 2, não participou nos grupos focais, uma vez que realizava atividades diferenciadas e não integrou a investigação.

2.4. Tratamento e análise de dados

A investigação decorreu durante as dez semanas estipuladas para o estágio, período considerado suficiente para a recolha de toda a informação necessária ao cumprimento dos objetivos e à resposta à questão de investigação. Considerando a utilização de diversas técnicas de recolha de dados, estes foram tratados e analisados de formas distintas, conforme a sua natureza.

Os dados obtidos através do inquérito por entrevista foram submetidos à análise de conteúdo temática e categorial, uma vez que se

pretendeu organizar a informação em categorias que permitissem a compilação e descrição sistemática e objetiva do seu conteúdo. Este procedimento revelou-se fundamental para garantir que os dados contribuíssem diretamente para a resposta aos objetivos do estudo (Amado et al., 2014).

Em primeiro lugar, procedeu-se à transcrição integral de cada entrevista, com recurso aos registos áudio, sendo registada a pergunta colocada e as respetivas respostas dos alunos, identificados por uma letra “A” seguida do número que ocupavam na turma (Anexo E).

De seguida, foi segmentado o texto com base nas unidades sentido presentes no discurso e classificadas em função do sistema de categorias elaborado para o efeito. Foram elaboradas duas grelhas de análise: uma focada na investigação propriamente dita e outra na intervenção, nomeadamente no impacto das atividades lúdicas implementadas. As grelhas organizaram-se em temas, categorias e subcategorias decorrentes quer do discurso produzido pelos alunos, quer do corpo teórico que fundamenta a investigação. A descrição do sistema de categorias será apresentada e exemplificada no capítulo de apresentação e discussão de resultados. A primeira grelha permitiu identificar seis categorias (Anexo F), enquanto a segunda abarcou uma única categoria (Anexo H).

As duas grelhas finais correspondem às temáticas da perceção da correção do erro e do impacto da intervenção. Cada uma apresenta as categorias e subcategorias identificadas, bem como a identificação dos alunos, em correspondência com a transcrição das entrevistas.

Para facilitar a análise, cada subcategoria foi ilustrada inicialmente com um exemplo de resposta. Posteriormente, os segmentos de texto foram identificados e agrupados nas subcategorias correspondentes.

A construção destas grelhas permitiu uma análise qualitativa detalhada dos dados, possibilitando não só a identificação do total de categorias e subcategorias, mas também a frequência com que os temas foram abordados, evidenciando os tópicos mais e menos explorados pelos

alunos. Desta forma, foi possível tirar conclusões fundamentadas a partir dos dados recolhidos, respondendo eficazmente aos objetivos da investigação.

Por fim, Quivy e Campenhoudt (1998) destacam que “[a] escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir conhecimento” (p. 226). Assim, as informações recolhidas serviram para compreender as perceções dos alunos acerca do erro ortográfico, da sua correção, do *feedback* associado, e para analisar o contributo das estratégias de *feedback* no processo de aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do presente Projeto de Investigação, dinamizada em contexto de estágio. Inicia-se com a caracterização do contexto educativo e dos participantes envolvidos, seguida da planificação das quatro atividades lúdicas e da descrição detalhada da sua implementação.

3.1. Caracterização do Contexto

O presente Projeto de Investigação decorreu numa escola de um dos Agrupamento de Escolas de Setúbal. A escola localiza-se num bairro de classe média baixa e os seus acessos são restritos em termos de transportes públicos, devido à sua distância ao centro da cidade.

A escola é constituída por cinco edifícios, sendo que um deles foi edificado no Estado Novo, durante o Plano Centenário. No interior deste edifício de dois andares, que se encontra renovado, podemos encontrar a biblioteca escolar, uma sala de multimédia e duas salas de aula. Em relação aos restantes edifícios, o primeiro destina-se ao Pré-Escolar e ao refeitório, enquanto o segundo tem espaços dedicados ao pessoal docente, não docente e coordenação, uma sala de fotocópias que serve, também, para apoios especializados a crianças (terapia da fala e/ou educação especial), uma sala de arrumos, com material lúdico e didático, e cinco salas de aula. O terceiro contém quatro salas de aula, sendo aqui que se localiza a sala onde decorreu o estágio, e o quarto é o pavilhão desportivo. A zona exterior da escola contém espaços com telheiros para os alunos abrigarem-se em dias de chuva, um campo de futebol e um parque infantil. Porém, não se observa espaços verdes.

A sala de aula onde ocorreu o estágio possuía excelentes instalações, tanto ao nível do isolamento térmico, como ao nível de iluminação, o que a torna um espaço acolhedor. Além disso, dispõe de três portas que possibilitam acesso direto para o exterior e uma área designada de área suja, que faz ligação com a outra sala de aula.

No seu interior, observa-se as mesas e as cadeiras dispostas em grupos, ou patrulhas, como a professora cooperante costuma designar. No total, existem cinco

patrulhas, sendo que duas têm cinco alunos e as outras três têm quatro alunos. Não existe uma ordem certa nesta disposição, uma vez que as mesas e as cadeiras estão organizadas segundo o espaço da sala. A sala ainda dispõe de três armários para arrumação de material, a secretária da professora cooperante, um computador com acesso à internet, um quadro interativo, um quadro a giz e quatro mesas de apoio a outros materiais (cadernos, cadernos de atividades, fruta, leites, papel higiênico). Nas paredes estão afixados os trabalhos artísticos realizados pela turma e alguns materiais didáticos.

3.2. Caracterização dos participantes

Os participantes deste estudo pertenciam a uma turma de 3.º ano, composta por vinte e dois alunos. Destes vinte e dois alunos, dez eram meninas e doze eram meninos. As suas idades estavam compreendidas entre os oito e os nove anos.

Na turma, cinco alunos beneficiavam da implementação de medidas universais, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, sendo que, para um dos alunos, estas se aplicavam exclusivamente à área de Matemática, enquanto nos restantes se estendiam às áreas de Português e de Matemática. Relativamente ao aluno para quem se encontravam implementadas medidas universais apenas na área de Matemática, a professora cooperante observava indícios compatíveis com um possível quadro de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Contudo, até ao momento, não existia diagnóstico clínico formal emitido por um profissional de saúde. Ainda existiam mais dois alunos com medidas universais e seletivas implementadas, sendo que um deles estava diagnosticado com a Perturbação do Espectro do Autismo nível 2 e o outro apresentava uma perturbação no desenvolvimento cognitivo.

Para além disso, foram identificados dois alunos com dificuldades ao nível da consciência fonológica, sendo que, para um deles, foram adotadas medidas universais no âmbito do suporte à aprendizagem. Ambos, no passado, foram acompanhados por profissionais de educação e de saúde, nomeadamente, psicopedagoga e terapeuta da fala, com o intuito de auxiliá-los a ultrapassarem essas dificuldades na escrita. De acordo com a professora cooperante, um dos alunos já manifestava menos dificuldades e o outro aluno continuava a cometer muitos erros ortográficos a esse nível.

A turma começava o dia com a escrita do “Plano do dia”, composto pelo nome da cidade onde se situava a escola, pela data e pelo sumário dos conteúdos que iriam ser abordados. À segunda e quarta-feira, os alunos escreviam, no “Plano do dia”, uma frase com um verbo, um tempo verbal e uma pessoa à sua escolha. À terça e quinta-feira, os alunos escreviam o alfabeto em minúscula.

3.3. Apresentação e Fundamentação das Atividades Lúdicas Propostas

A intervenção pedagógica incidiu em quatro diferentes atividades lúdicas realizadas às terças-feiras à tarde, durante as quatro últimas semanas de estágio. Este foi o dia escolhido porque os alunos tinham noventa minutos de Português, que era o tempo ideal para implementar as atividades. A professora cooperante mostrou-se disponível e compreensiva em relação à necessidade de usar este tempo para a implementação do projeto, uma vez que acredita que qualquer situação é propícia ao processo de aprendizagem dos alunos.

As atividades implementadas foram inspiradas em atividades do Projeto Leitura – Escrita – Recursos (LER; Fundação Belmiro de Azevedo, 2025) e do Ministério de Educação. Estas atividades tinham como objetivo responder às necessidades da turma no domínio da ortografia. Para tal, durante um mês, observou-se e registou-se os principais erros ortográficos cometidos pelos alunos, a partir da correção da cópia do Plano do Dia e das suas produções textuais. Esta análise permitiu identificar as dificuldades mais recorrentes e, assim, planificar intervenções focadas na sua superação.

Na planificação das atividades, teve-se em conta a escolha das palavras, pois pretendia-se escolher as palavras com as quais os alunos poderiam cometer os erros ortográficos identificados nas correções. Na dinamização das atividades, os alunos eram incentivados a descobrir a escrita correta das palavras selecionadas, em pequeno grupo, e a discutir as suas ideias em grande grupo. Neste sentido, os objetivos das atividades dinamizadas foram identificar os principais erros ortográficos a serem cometidos, mostrar outras formas de os corrigir e verificar as possíveis mudanças no processo de aprendizagem da escrita dos alunos.

Tabela 1*Cronograma das atividades e os seus objetivos*

Nome da atividade	Data da realização	Objetivos de aprendizagem
1. Bingo das Palavras	14 de maio de 2024	-Estabelecer, corretamente, as relações fonema-grafema mais frequentes;
2. Palavras Intrusas	21 de maio de 2024	- Distinguir o acento gráfico do til; - “Mobilizar adequadamente as regras de ortografia” (DGE, 2021e, p. 13).
3. Stop das Palavras	28 de maio de 2024	- “Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos (...))” (DGE, 2021, p. 12).
4. Limpeza do Oceano de Palavras	4 de junho de 2024	

A primeira e a quarta atividade foram inspiradas e adaptadas de atividades já descritas e publicadas no Projeto LER, projetado pela Fundação Belmiro de Azevedo. Este projeto dispõe de uma plataforma digital LER que tem como objetivo auxiliar a formação contínua dos docentes, dos pais e dos restantes profissionais de educação, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Existe uma equipa de investigadores que estuda novos conhecimentos científicos acerca desse tipo de ensino e, em parceria com os autores de conteúdos da LER e com os profissionais de educação de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, colocam em prática esses conhecimentos, desenvolvendo propostas e recursos pedagógicos que possam ser aplicados com crianças de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo. Este projeto conta, ainda, com o apoio de parceiros, tais como o Plano Nacional de Leitura e a Universidade do Porto, com vista a “promover uma melhor

aprendizagem da leitura e escrita e estimular o hábito de ler e escrever” (Fundação Belmiro de Azevedo, n.d.).

A segunda atividade foi inspirada num recurso disponibilizado pelo Ministério da Educação. Este recurso faz parte de um conjunto de propostas pedagógicas que visam fornecer informação pertinente sobre o Acordo Ortográfico, aquando da sua implementação no ano letivo de 2011/2012, à comunidade educativa e ao público em geral (Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular, n.d.).

Por outro lado, a primeira, a segunda e a terceira atividade foram, também, adaptações de jogos tradicionais, tais como, do Jogo do Bingo, do Jogo do Intruso e do Jogo do Stop. Neste sentido, importa abordar a relevância do jogo para o processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Freire (1996), os profissionais de educação têm sido formados com metodologias de ensino-aprendizagem muito tradicionalistas, nas quais só há transmissão de conhecimento do docente para o aluno. Estes tipos de metodologia não contribuem para satisfazer as necessidades dos alunos, pois são baseadas na memorização de conteúdos (Faria & Viamonte, 2016). Dito por outras palavras, os alunos são obrigados a decorar o conteúdo e não são levados a refletir. O jogo é uma estratégia de aprendizagem que vem para colmatar esta ideia de ensinar, uma vez que possibilita e gera novas experiências de aprendizagem (Silva & Moura, 2013).

O mundo social encontra-se em constante mudança e é necessário descobrir e fazer uso de metodologias que promovam o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Deste modo, “[o] jogo didático deve ser utilizado como forma de simplificar ou até mesmo como um meio de associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com algo mais “palpável” e atrativo aos discentes” (Almeida et al., 2021, p. 2). Faria e Viamonte (2016) acrescentam que se o jogo for bem planeado e dinamizado, desenvolve capacidades, tais como, “a criatividade, a imaginação, o raciocínio lógico, a organização e sociabilização, a atenção e a concentração dos alunos” (Faria & Viamonte, 2016, p. 2).

É essencial que o docente tenha a criatividade para criar o jogo, gerir a organização e os comportamentos da turma e arranjar materiais adequados que contribuam para atingir o objetivo do jogo e a atenção dos alunos. Assim, na preparação do jogo, torna-se fundamental definir o tema a ser trabalhado, verificar os

conhecimentos prévios dos alunos acerca do mesmo e escolher os recursos e materiais mais adequados. Na planificação do jogo, o docente delinea quais os objetivos e quais as questões para orientar as aprendizagens dos alunos, organiza os momentos de trabalho em grupo, em pares ou em individual, estabelece os critérios de avaliação e avalia cada aluno segundo os mesmos. Para tal, é importante que os alunos sejam informados da finalidade do jogo que estão a realizar, de modo a estarem atentos ao que é pretendido fazer (Almeida et al., 2021).

Seguindo essa perspetiva e o modelo de planificação pedido pela Unidade Curricular de Estágio IV, as planificações dos jogos incluíam os seus objetivos e os dois momentos principais da aula, a apresentação da atividade e a exploração da atividade. Estes últimos contemplavam as tarefas a desenvolver em cada um, definindo os momentos de trabalho em turma, em grupo ou individualmente, e um guião das questões a colocar aos alunos para orientar as suas aprendizagens, nas quais refletia sobre as suas possíveis respostas, preparando melhor a minha postura durante a dinamização.

No que diz respeito à escolha do material, pensava e pesquisava o que poderia despertar a atenção dos alunos. Por exemplo, no “Jogo das Palavras Intrusas”, em vez de utilizar uma ficha para os alunos apontarem e justificarem a palavra intrusa, tal como apresentava a atividade do Ministério da Educação, optei pelo uso dos paus de madeira. Resta acrescentar que as planificações também apresentavam as possíveis estratégias de avaliação formativa. Normalmente estas passavam pela observação, pelo *feedback* e pela aprendizagem cooperativa.

Na dinamização dos jogos, os alunos, antes de os realizarem, eram informados sobre as suas finalidades e, por isso, considero que essa estratégia adotada fez com que os alunos tivessem consciência dos objetivos da atividade e preparassem melhor o seu contributo nas discussões finais em turma, de modo a ter uma participação mais ativa na sua e na aprendizagem dos seus pares.

No decorrer da implementação das atividades lúdicas, utilizou-se o meu telemóvel pessoal e o da minha colega de estágio a fim de recolher áudios com a discussão dos alunos das diferentes patrulhas. Nas quatro atividades, os telemóveis foram colocados nas mesas da patrulha com menos dificuldades e na da com mais dificuldades na execução de tarefas, havendo sempre uma troca na escolha destas.

Relativamente às estratégias adotadas, estas foram o debate e o trabalho em grupo.

3.3.1. Atividade 1: “Bingo das Palavras”

Esta atividade foi adaptada da atividade “Bingo dos «Sons» das Letras”, desenvolvida por Ana Paula Vale e Bruno Martins e publicada na plataforma digital do Projeto LER.

Recursos:

Cartões de bingo; 6 envelopes com a palavra (uma escrita de forma incorreta e outra escrita de forma correta); Saco com 6 bolas.

Conteúdos:

Ortografia; Acento gráfico; Til; Relação grafema-fonema.

Apresentação da tarefa:

A tarefa iniciou-se com uma discussão coletiva, cujo objetivo era identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o jogo do Bingo. Estava planeado fornecer algumas pistas, como por exemplo: “É um jogo que utiliza cartões com números e um saco de onde se retiram esses números”, caso os alunos não estivessem familiarizados com o jogo do Bingo tradicional. No entanto, alguns alunos demonstraram conhecer o jogo e partilharam os seus conhecimentos com a restante turma.

Em seguida, foi explicado em que consistia a atividade e distribuiu-se os materiais necessários. Cada patrulha recebeu seis envelopes numerados de 1 a 6, contendo entre dois e cinco cartões: um com a palavra escrita corretamente e os restantes com grafias incorretas. Os números dos envelopes correspondiam aos das bolas colocadas dentro de um saco. Assim, retirava-se aleatoriamente uma bola do saco e anunciava-se o número, para que os alunos pudessem ir buscar o envelope correspondente.

Após abrir o envelope, retiravam os cartões e, em patrulha, discutiam qual deles apresentava a grafia correta, colocando-o no cartão de jogo (Anexo I). Este cartão estava dividido em seis partes, numeradas de 1 a 6, de modo a corresponder aos

números das bolas e dos envelopes. A patrulha vencedora seria aquela com mais palavras escritas de forma correta no envelope.

Ao longo da explicação, foram colocadas algumas questões aos alunos com o objetivo de despertar a sua atenção e de facilitar a compreensão da atividade. As questões levantadas foram, por exemplo, “Este cartão está numerado de quê a quê?”, “Quantos envelopes vocês têm?”, “Neste saco tenho 6 bolas enumeradas. Tiro uma bola. Calhou-me o 6! Qual é o envelope que vocês vão buscar?” ou “Onde vocês vão meter a palavra?”.

Importa referir as palavras e/ou as pseudopalavras que cada envelope possuía, eram: <caça>, <caca>, <casa> e <caza> (envelope 1); <pormenor> e <promenor> (envelope 2); <maçá>, <maçã>, <maçâ> e <maça> (envelope 3); <dominó> e <domino> (envelope 4); <tenpo>, <têpo> e <tempo> (envelope 5); <murcego>, <môrcego>, <morcego> e <mórcego> (envelope 6).

Como se pode observar nas palavras e nas pseudopalavras, os envelopes tinham como objetivo trabalhar diferentes tipos de erro ortográfico. Os envelopes 1 e 6 exploram erros de omissão dos grafemas <s> e <o>, sendo estes substituídos por outros com o mesmo fonema. O envelope 5 também aborda esse tipo de erro, mas com o grafema <m>, no qual o aluno tinha de analisar se, na palavra, este é suprimido ou substituído pelo grafema <n>. Os envelopes 3 e 4 tratam dos erros relacionados com a acentuação, tanto quanto ao seu tipo, quanto à sua presença. O envelope 2 centra-se nos erros da inversão de letras.

Após a apresentação da atividade, foram explicadas as regras desta, com o objetivo de controlar o ruído durante a sua realização.

Exploração da tarefa:

Em cada sorteio, as patrulhas dispunham de um tempo determinado para abrir o envelope, ler os cartões, analisá-los e escolher aquele que continha a resposta correta. Enquanto decorriam as discussões entre os membros das patrulhas, circulou-se pela sala para esclarecer dúvidas e recolher dados relevantes para a investigação.

Discussão e sistematização:

A discussão coletiva seguiu a ordem dos envelopes, iniciando-se pela análise do envelope 1 e concluindo com o envelope 6.

A discussão coletiva iniciou com a partilha das respostas de cada patrulha ao envelope que estava a ser analisado e colocavam-se questões orientadoras, com o intuito de promover a discussão entre pares e a partilha de conhecimentos acerca do uso dos grafemas <s> e <z>, <m> e <n> e do <o> e <u>, da pronúncia do grafema <r>, da utilização do til e de outros tipos de acentuação. Além disso, pretendeu-se compreender os critérios utilizados pelas patrulhas no momento da escolha das palavras.

As respostas corretas foram registadas no quadro, permitindo aos alunos visualizar a forma correta de escrita das palavras. No final, os alunos transcreveram essas respostas no seu caderno diário, como forma de sintetizar o que foi trabalhado.

3.3.2. Atividade 2: “Palavras Intrusas”

Esta atividade foi inspirada na atividade disponibilizada pelo Ministério da Educação, que tinha como título “Atividade 1 – Descobrimo intrusos”. Na atividade proposta pelo Ministério da Educação, era proposta uma ficha na qual eram dados conjuntos de palavras e os alunos tinham de descobrir a palavra intrusa, segundo o Acordo Ortográfico, e justificar as suas respostas. Para tornar esta atividade mais lúdica, optou-se por escrever as palavras em paus de madeira e cada patrulha tinha de discutir, entre si, qual era a palavra intrusa, ou seja, a palavra que não obedecia à regra daquele dado conjunto, segundo a sua ortografia (Anexo J). Os conjuntos foram: lápis, óculos e médico (1.º conjunto); objeto, gelado e gema (2.º conjunto); cenoura, cebola e serpente (3.º conjunto); helicóptero, hoje e avia (4.º conjunto); taça, caçador e massa (5.º conjunto). Posto isto, no primeiro conjunto, a regra era a utilização do acento agudo; no segundo, era a utilização da sílaba “ge”; no terceiro, era a utilização da sílaba “ce”; no quarto, era a utilização do grafema <h>; e, no quinto, era a utilização do <ç>.

Recursos:

60 paus de gelado, 12 por patrulha.

Conteúdos:

Ortografia; Acento gráfico; Til; Relação grafema-fonema.

Apresentação da tarefa:

A tarefa iniciou-se com a distribuição do material necessário por cada patrulha e com a discussão do significado da palavra “intruso”. Para melhor compreensão recorreu-se a um exemplo, com as palavras «chapéu», «xaile» e «xadrez», no qual se perguntou aos alunos qual era a palavra intrusa. Após a explicação, as patrulhas iniciaram a atividade.

Exploração da tarefa:

As patrulhas começaram por ler as palavras e as pseudopalavras presentes nos paus de madeira e, posteriormente, analisaram e escolheram o intruso de cada conjunto. As patrulhas é que escolheram a ordem de análise de cada conjunto.

Ao longo desta atividade, junto das patrulhas, tentou-se perceber o porquê das suas escolhas.

Discussão e sistematização:

A discussão coletiva teve início com a análise do quinto conjunto, seguido pelos conjuntos primeiro, quarto e segundo, e terminou com o terceiro.

Em cada momento, as patrulhas partilharam as suas respostas relativas ao envelope em análise, sendo colocadas questões orientadoras com o intuito de promover a discussão entre pares e a partilha de conhecimentos. Os conteúdos abordados pelos conhecimentos incluíram o valor do grafema <ss>, as regras de utilização dos acentos grave e agudo, o uso do grafema <h>, a distinção entre os grafemas <g> e <j>, e entre <c> e <s>. Além disso, procurou-se compreender os critérios utilizados por cada patrulha na seleção das palavras intrusas.

As respostas corretas foram registadas no quadro, permitindo aos alunos visualizar a forma correta de escrita. No final, essas respostas foram transcritas no caderno diário de cada aluno, como forma de sintetizar os conteúdos trabalhados.

3.3.3. Atividade 3: “Stop das Palavras”

Recursos:

Saco de pano; Imagens; 5 folhas A4; Material de escrita; Quadro de giz; Quadro interativo.

Conteúdos:

Ortografia; Acento gráfico; Relação grafema-fonema.

Apresentação da tarefa:

A tarefa teve início com a discussão coletiva, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do Jogo do Stop tradicional. Estava planejado que, caso não o conhecessem, seriam dadas algumas pistas, como por exemplo: “Um jogo onde têm um papel com uma tabela dividida em «Nomes», «Animais», «Comidas» ... Onde uma pessoa diz o alfabeto ...”. No entanto, os alunos já estavam familiarizados com o jogo e partilharam os seus conhecimentos com a restante turma. Em seguida, foram explicadas as regras da atividade que iriam realizar.

Cada patrulha recebeu uma folha com uma tabela dividida em colunas (“Animais”, “Cores”, “Objetos”, “Profissões”) e três envelopes identificados com as letras “A”, “C” e “R”, com imagens correspondentes a cada categoria (Anexo K). Dentro de um saco de pano, havia papéis identificados com as letras dos envelopes, de modo que, por exemplo, na retirada do papel com a letra “C”, as patrulhas deveriam tirar as imagens do envelope “C” e escrever as palavras correspondentes de cada coluna da tabela.

Após a apresentação da atividade, foram explicadas as regras desta, com o objetivo de controlar o ruído durante a sua realização.

Exploração da tarefa:

As patrulhas começaram por ver as imagens e, posteriormente, discutiram a escrita das palavras nos cartões disponibilizados para o efeito. Enquanto as patrulhas discutiam entre si, circulou-se pela sala para captar as discussões mais relevantes e verificar a escrita das palavras.

Discussão e sistematização:

A discussão coletiva teve início com a análise da categoria “Animais”, seguida pelas categorias “Cores” e “Objetos”, e terminou com a categoria “Profissões”.

No início da discussão, foi feita uma explicação sobre como iria decorrer. Primeiramente, um aluno de cada patrulha foi escolhido para ir ao quadro escrever a palavra que a sua patrulha havia escrito, em cada categoria, no papel do jogo. Em seguida, os alunos, com a ajuda da patrulha, explicaram os critérios que utilizaram na escrita dessas palavras. Após a explicação de cada aluno e com as palavras já escritas no quadro, procedeu-se à discussão coletiva, com o objetivo de possibilitar o confronto de ideias e a construção conjunta da forma correta de escrita de cada palavra. Esta atividade permitiu a construção e consolidação de conhecimentos sobre o uso dos grafemas <o> e <u>, <s> e <z>, <m> e <n>, <e> e <i>, <c> e <g>, <r>, dos dígrafos <nh> e <lh>, da acentuação e da consciência fonológica dos sons da língua.

As respostas corretas foram registadas no quadro, permitindo aos alunos visualizar a forma correta de escrita. No final, essas respostas foram transcritas no caderno diário de cada aluno, como forma de sintetizar os conteúdos trabalhados.

3.3.4. Atividade 4: “Limpeza do oceano das palavras”

Esta atividade foi inspirada numa proposta criada pela Ana Paula Vale e pelo Bruno Martins, intitulada “Vamos limpar o oceano”, publicada na plataforma digital do Projeto LER. Aproveitando o facto de a aula da manhã de Estudo do Meio abordar a importância dos oceanos na vida dos seres vivos, a atividade, bem como o seu nome, foi adaptada para “Limpeza do oceano de palavras”.

Recursos:

5 cartolinas azuis A3; Imagens; Quadro de giz.

Conteúdos:

Ortografia; Acento gráfico.

Apresentação da tarefa:

A tarefa começou com uma discussão sobre as ações que devem ser tomadas para evitar a poluição dos mares e, conseqüentemente, das praias. Em seguida, distribuiu-se o material necessário por cada patrulha.

Na cartolina azul, as patrulhas deveriam espalhar o conjunto de imagens de cada envelope e descobrir a regra ortográfica que o regia. Cada envelope estava organizado segundo uma regra. Num dos envelopes, os alunos tinham de identificar as imagens cujas palavras continham a letra <s> com o som de <z> e tirar aquelas que apresentavam a letra <z>; noutro, deveriam distinguir as imagens cujas palavras eram acentuadas, retirando as que não possuíam acento gráfico; e, no último, precisavam de reconhecer as imagens cujas palavras continham ditongos escritos, tirando aquelas em que os ditongos eram apenas pronunciados oralmente (Anexo L)). Importa referir que o conjunto de imagens de cada envelope deveria ser trabalhado separadamente, para evitar confusões entre as diferentes regras ortográficas.

Exploração da tarefa:

Em cada envelope, as patrulhas começavam por observar e analisar as imagens, escolhiam as que pertenciam à regra que estava a ser trabalhada, deixando-as em cima da cartolina azul, e as que não pertenciam, retirariam da cartolina. As patrulhas é que escolhiam a ordem dos envelopes.

Discussão e sistematização:

A discussão coletiva teve início com a análise do conjunto dos ditongos, seguido pelo conjunto dos acentos, e terminou com o conjunto do uso dos grafemas <s> e <z>. Neste sentido, foram consolidados conhecimentos relativos aos conteúdos abordados e trabalhados em cada conjunto. No caso do conjunto dos acentos, lembrou-se a classificação quanto à sílaba tónica da palavra, enquanto, no último conjunto se justificou a grafia da palavra «princesa» com base na sua origem etimológica.

Para a análise e discussão de cada conjunto, um aluno de cada patrulha foi escolhido para escrever no quadro a palavra que considerava ser a intrusa, escrevendo-a conforme acreditava ser a sua grafia. Em seguida, foram colocadas questões orientadoras com o objetivo de levar os alunos a identificar eventuais erros, partilhar os seus conhecimentos e propor correções. Procurou-se também compreender os critérios

utilizados pelos alunos na escolha das palavras intrusas e na forma como as escreveram.

Na análise do último conjunto, devido à limitação de tempo, os alunos não escreveram no quadro, mas ditaram as palavras escolhidas. Ainda assim, procedeu-se à respetiva análise e discussão, permitindo a formulação de conclusões por parte dos alunos.

As respostas corretas foram registadas no quadro, permitindo aos alunos visualizar a forma correta de escrita. No final, essas respostas foram transcritas no caderno diário de cada aluno, como forma de sintetizar os conteúdos trabalhados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

O presente capítulo abrange a descrição e análise dos resultados dos dados recolhidos ao longo da investigação e da intervenção pedagógica, de modo a responder à questão do estudo e aos seus objetivos. Importa referir que as conclusões dos resultados obtidos decorrem da descrição e análise do discurso dos alunos nas entrevistas.

Deste modo, descreveu-se e analisou-se os resultados sobre a perceção dos alunos à correção do erro através da grelha de análise do conteúdo da primeira parte do *grupo focal*. Posteriormente, apresentou-se a descrição e análise dos resultados sobre o impacto da intervenção nos alunos, referente à grelha de análise de conteúdo da segunda parte do *grupo focal*.

Conforme o mencionado no capítulo anterior, a intervenção pedagógica aconteceu com a implementação de quatro atividades lúdicas, nas quais os alunos trabalharam em grupos os erros ortográficos mais comuns naquele contexto. Assim, este capítulo, também, pretende descrever e analisar os resultados obtidos por meio da transcrição dos áudios recolhidos durante as implementações de cada atividade.

1.1. Perceção dos alunos à correção do erro

De seguida, apresenta-se a tabela 2 com os dados referentes à perceção e correção do erro obtidos através do inquérito por entrevista realizada aos participantes do estudo.

Tabela 2*Percepção da Correção do Erro*

Categorias	Subcategorias	Alunos
1. Contextos de identificação e correção do erro	1.1. Contexto escolar	A01, A03, A05, A07, A08, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A20
	1.2. Contexto familiar	A02, A04, A06, A09, A17, A19, A22
	1.3. Ambos os contextos	A14
2. Reconhecimento pessoal do tipo de erro	2.1. Erro por troca de letras	A01, A02, A10, A18
	2.2. Erro por acréscimo de letras	A05
	2.3. Erro por omissão de letras	A07, A09, A11, A19
	2.4. Erro por alteração de sílabas	A03
	2.5. Erro por troca de palavras	A06
	2.6. Erro na acentuação da palavra	A17
	2.7. Erro na pontuação da frase	A08, A16
3. Estratégias de identificação e correção do erro em contexto escolar	3.1. Identificação e correção externa do erro	A03, A05, A07, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A20
	3.2. Identificação e correção autónoma do erro	A01, A08, A18
	3.3. Incentivo à descoberta da correção do erro	A14
4. Estratégias de identificação e correção do erro em contexto familiar	4.1. Identificação e correção externa do erro	A02, A06, A17, A19
	4.2. Identificação e correção autónoma do erro	A09
	4.3. Incentivo à descoberta da correção do erro	A04, A13
5. Estados emocionais experienciados na correção do erro	5.1. Alegria	A02, A06, A07, A09, A10, A11, A16, A19, A22
	5.2. Alívio	A03, A17
	5.3. Vigilância	A08

Categorias	Subcategorias	Alunos
	5.4. Tristeza	A01, A04, A13, A15
	5.5. Vergonha	A05
	5.6. Raiva	A14, A20
	5.7. Apatia	A12, A18
6. <i>Feedback</i> normalmente prestado na correção do erro	6.1. Incentivo à melhoria da escrita	A02, A05, A07
	6.2. Incentivo à autorreflexão sobre a escrita	A01, A03, A08, A13, A14, A16, A18, A19, A20
	6.3. Explicação do erro e sua correção	A06, A09, A11, A17
	6.4. Indicação da existência do erro	A04, A10, A12

A tabela 2 apresenta a análise do discurso dos alunos sobre a sua percepção da correção do erro, tendo por base o sistema de categorias e subcategorias elaborado para o efeito. Identificaram-se seis categorias, nomeadamente, *contextos de identificação e correção do erro, reconhecimento pessoal do tipo de erro, estratégias de identificação e correção do erro em contexto escolar, estratégias de identificação e correção do erro em contexto familiar, estados emocionais experienciados na correção do erro e feedback normalmente prestado na correção do erro.*

A primeira categoria visa identificar os contextos onde ocorreram as situações de erro ortográficos relatados pelos alunos nas respostas às questões do inquérito por entrevista. Posto isto, a subcategoria mais mencionada pelos alunos foi dos erros ocorridos em *contexto escolar*, seguida dos erros cometidos em *contexto familiar* e, com menor número de respostas, dos erros cometidos em *ambos os contextos*.

A segunda categoria, *reconhecimento pessoal do tipo de erro*, nomeia o tipo de erro ortográfico reportado nas situações referidas pelos alunos na entrevista. As suas sete subcategorias correspondem a diferentes tipos de erro ortográfico e estão organizadas segundo o modelo ascendente

da aprendizagem da leitura. Neste sentido, as subcategorias são *erro por troca de letras*, *erro por acréscimo de letras*, *erro por omissão de letras*, *erro por alteração de sílabas*, *erro por troca de palavras*, *erro na acentuação da palavra* e *erro na pontuação da frase*.

As subcategorias *erro por troca de letras* e *erro por omissão de letras* foram as mais referidas, tendo sido reportadas por quatro alunos.

Na subcategoria *erro por troca de letras* incluem-se erros reportados pelos alunos em que se verifica a proximidade ou semelhança entre letras (grafemas) e respetivos sons (fonemas) (“Na palavra «quinta-feira» esqueci-me de colocar o <i> e coloquei o <e>.” A01), a semelhança de grafias dos grafemas (“A mim foi a mesma palavra da A09 [brincar], mas só que em vez de pôr um eu pus um <d>.” A02) e há confusão de regras ortográficas relacionadas com o uso da letra maiúscula (“Foi na primeira palavra pus o <h> minúsculo, depois escrevi o resto.” A10).

Relativamente à subcategoria *erro por omissão de letras*, os alunos referiram que omitiram uma letra na primeira sílaba (“Foi a palavra «brincar», só que eu escrevi «brica», sem o <n>.” A09), na última sílaba (“Foi na frase «Hoje eu vou ao Alegro.» que eu escrevi mal. Eu escrevi «Hoje eu vou ao Alego.», sem o <r>.” A11) e com apoio na oralidade (“Foi «hipopótamo» e eu escrevi sem <h>.” A19).

As subcategorias *erro na pontuação da frase*, *erro por acréscimo de letras*, *erro por alteração de sílabas*, *erro por troca de palavras* e *erro na acentuação da palavra* foram as menos referidas no discurso dos alunos.

Na terceira categoria, referente às *estratégias de identificação e correção do erro em contexto escolar*, pretende-se compreender a perceção dos alunos acerca da identificação e correção dos erros ortográficos e as respetivas estratégias adotadas na escola. Assim, as suas três subcategorias têm a mesma denominação: *identificação e correção externa do erro*, *identificação e correção autónoma do erro* e *incentivo à descoberta da correção do erro*.

A subcategoria *identificação e correção externa do erro* foi a mais mencionada pelos alunos, sendo identificada nas respostas de dez alunos. Nesta subcategoria, houve diferentes tipos de identificação e correção do erro por parte do adulto, entre os quais, o procedimento só à correção do erro (“Quando nós estávamos a escrever e depois vocês corrigiram. Eu vi que vocês tinham colocado a caneta azul lá para corrigir, por cima.” A13), a explicação do motivo e da correção do erro (“Quando fui à professora para corrigir. Disseram-me que me enganei, porque esqueci-me de colocar o <n> e também era a-n-d-a-r (soletrou). Depois eu coloquei «andar» e estava certo.” A07) e a identificação oral do erro (“Porque fui ver às estagiárias e elas disseram que estava todo errado.” A15). Além disso, existem dois casos em que houve dúvidas do aluno quanto à existência do erro e respetiva confirmação por parte do adulto. Num desses casos, o adulto explicou o motivo e a correção do erro (“Porque depois, normalmente, eu leio sempre as palavras e, por isso, descobri que estava errado. Depois eu fui mostrar à professora para ver se estava certo ou errado. Depois a professora disse que estava errado e explicou como é que escrevia.” A05) e no outro, não houve explicação por parte do adulto, apenas a correção imediata (“Porque... porque eu ainda pensei «Isto está errado.», mas eu depois pensei «Não, eu vou ficar à espera que uma estagiária venha aqui ver para ver se está errado ou certo.». Depois (nome da estagiária) chegou lá e corrigiu e ela pôs ali o <r>, foi quando percebi que estava errado.” A11).

As restantes subcategorias, *identificação e correção autónoma do erro* e *incentivo à descoberta da correção do erro*, aparecem com menos frequência no discurso dos alunos.

Posteriormente, a quarta categoria analisa as *estratégias de identificação e correção do erro em contexto familiar*. À semelhança da categoria anterior, foram identificadas três subcategorias: *identificação e correção externa do erro*, *identificação e correção autónoma do erro* e *incentivo à descoberta da correção do erro*.

A subcategoria da *identificação e correção externa do erro* foi a mais referida pelos alunos, sendo apontada por quatro alunos. Estes alunos referiram que o adulto corrigiu os seus erros ortográficos através da segmentação de grafemas (“Por causa que depois o mano corrigiu-me. Deram-me pistas para corrigir a palavra. Disseram-me que primeiro era , depois era <r> e depois era <i>. Depois com essas letras eu já sabia o resto.” A02), da ausência da verbalização oral (“A mãe corrigiu logo, não deu a pista de nada.” A06) ou pouco explícita (“O pai corrigiu-me a dizer «(nome da criança), isso está errado, porque não se escreve isso desse jeito.»” A17) e da pesquisa da sua correção (“Porque quando escrevi «hipopótamo», eu primeiro escrevi e depois disse ao meu pai se estava bem escrito. E o meu pai disse «Sim, está bem escrito.». Mas depois eu chamei a minha mãe, porque o meu pai não sabe muito bem porque ele tem falta de vista, e a minha mãe assim «Achas que isso está certo? Isso falta um <h>!». Eu pensei que só se escrevi com <e> porque se diz «hipopótamo», com <i>, quero dizer, porque se diz <i>. Eu pus <e>, porque <i> vale <e>. A mãe pesquisou na internet como se escrevia e depois disse que era com <h> e <i>, porque ela também pensava que era com <e>.” A19).

As restantes subcategorias, *incentivo à descoberta da correção do erro* e *identificação e correção autónoma do erro*, foram mencionadas por dois ou um aluno, respetivamente.

A quinta categoria, *estados emocionais experienciados na correção do erro*, identifica os estados emocionais demonstrados e abordados pelos alunos, aquando da correção do erro ortográfico. As suas sete subcategorias correspondem aos estados emocionais mencionados pelos alunos, nomeadamente a *alegria*, o *alívio*, a *vigilância*, a *tristeza*, a *vergonha*, a *raiva* e a *apatia*.

O estado emocional e, correspondentemente, a subcategoria mais referida foi a *alegria*, identificada por nove alunos. Estes alunos revelaram alguns motivos da sua alegria, sustentada por ver o erro corrigido (“Sinto feliz por me estarem a corrigir.” A22), por descobrir a sua correção (“Feliz,

por saber como estava certo.” A07), por verificar o número de palavras corrigidas comparando-as com as correções de outras situações (“Fiquei feliz porque vi que não foram tantas palavras que ela corrigiu, foi até bem poucas.” A06) e pelo contributo da correção no seu processo de aprendizagem da escrita (“Senti que... Eu pensei que aquilo já entrou na minha mente para eu escrever melhor e também, fiquei feliz, porque já entrou dentro da minha mente para eu não escrever mais nada mal.” A11).

A subcategoria da *tristeza* foi relatada por quatro alunos, tornando a segunda mais referida. Na maioria das situações relatadas, os alunos revelaram o seu desânimo perante o erro (“Uma dor no coração. Não sei... mas deu-me uma dor no coração nesse momento, porque não gosto de errar.” A13).

As subcategorias *alívio*, *raiva*, *apatia*, *vigilância* e *vergonha* foram as menos referidas pelos alunos.

A sexta e última categoria, *feedback normalmente prestado na correção do erro*, tem como objetivo compreender a perceção dos alunos acerca do *feedback* normalmente prestado na correção do erro no seu processo de aprendizagem da escrita. Deste modo, as suas quatro subcategorias, que são o *incentivo à melhoria da escrita*, o *incentivo à autorreflexão sobre a escrita*, a *explicação do erro e sua correção* e a *indicação da existência do erro*, refletem diferentes tipos de *feedback*.

A subcategoria mais referida diz respeito ao *incentivo à autorreflexão sobre a escrita*, tendo sido demonstrada nas respostas de nove alunos. Este incentivo consistia em descobrir a correção sem o fornecimento de pistas (“Dizem para eu corrigir.” A01), em fornecer dicas para auxiliar a correção (“Dizem para apagar e continuar de novo. Dão-me dicas e depois eu faço.” A03), em atentar para a escrita das palavras, através do auxílio da leitura, e para a pontuação da frase (“Dizem para ler o que eu estou a fazer, dizem para ler melhor a palavra e perceber se a palavra está errada ou não e ver se tem o ponto final.” A08) e em treinar a escrita e a leitura (“Dizem que tenho de escrever mais, fazer mais textos, ler mais e só isso.” A13).

As subcategorias seguintes, *incentivo à melhoria da escrita, explicação do erro e sua correção e indicação da existência do erro*, tiveram um peso menor no discurso dos alunos.

Comparando os dados recolhidos através desta grelha de análise de conteúdo com os objetivos da investigação, conclui-se que, relativamente ao objetivo 1, a maioria dos alunos demonstra capacidade de identificar os erros ortográficos que cometeram, referindo exemplos concretos nos quais esses ocorreram.

No que diz respeito ao objetivo 2, identificam-se três formas de perceber a correção do erro ortográfico. Alguns alunos apenas reconhecem o erro após a correção do adulto, evidenciando uma competência ortográfica ainda muito pouco desenvolvida. Outros demonstram estar a desenvolver a sua competência ortográfica, uma vez que verbalizam ficar hesitantes quanto à existência do erro até à confirmação do adulto. Outros, ainda, revelam uma competência ortográfica consolidada, pois são capazes de o identificar e corrigir autonomamente.

Por fim, no que concerne ao objetivo 3, constatou-se que a maioria dos alunos é incentivada a refletir sobre os erros cometidos e a proceder à sua correção, frequentemente com o apoio de orientações específicas, por meio da cópia. Este processo evidencia uma abordagem de aprendizagem ativa, na qual o erro é valorizado como uma oportunidade pedagógica. Por outro lado, observa-se que alguns alunos recebem *feedback* direto por parte do adulto. Apesar disso, estes mostram-se motivados a evitar a repetição do mesmo erro em situações futuras.

1.2. Perceção do impacto da intervenção nos alunos

Na tabela 3, procura-se compreender, através da análise do discurso dos alunos, o impacto das atividades lúdicas, realizadas no Estágio, no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Tabela 3*Impacto da Intervenção*

Categorias	Subcategorias	Alunos
1. Percepção do impacto das atividades de jogo	1.1. Vocabulário	A17
	1.2. Consciência fonémica	A02, A07, A09
	1.3. Código alfabético	A05
	1.4. Regras de escrita	A12, A16
	1.5. Contributo geral para a leitura e escrita	A01, A03, A04, A08, A11, A13, A14, A18, A19, A20
	1.6. Ausência de contributo	A06, A10, A15, A22

Na tabela 3, intitulada “Impacto da Intervenção”, identificou-se uma categoria, a *percepção do impacto das atividades de jogo*, que se divide em seis subcategorias: o *vocabulário*, a *consciência fonémica*, o *código alfabético*, as *regras de escrita*, o *contributo geral para a leitura e escrita* e a *ausência de contributo*.

A maioria dos alunos reconheceu que as atividades lúdicas realizadas contribuíram significativamente para o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Estes alunos destacaram melhorias na reflexão durante o processo de escrita (“Eu agora penso melhor nas palavras e depois é que escrevo.” A03) e na aprendizagem geral (“Ajudaram-me em muitas coisas que eu não sabia.” A08).

Alguns alunos referiram melhorias na consciência fonémica, especialmente na distinção entre grafemas com sons semelhantes (“Ajudou-me a escrever a palavra certo. Porque às vezes eu engano-me com o <o> e com o <u>, porque eles são praticamente iguais só que falar, a letra é

diferente.” A09). Paralelamente, outros alunos mencionaram melhorias nas regras de acentuação e de pontuação (“Ajudou-me nos acentos, nas palavras e os pontos finais.” A16).

As subcategorias do *vocabulário* e do *código alfabético* foram pouco mencionadas.

Por outro lado, uma minoria indicou *ausência de contributo*, justificando com o conhecimento prévio que possuíam (“Eu digo nada porque eu, simplesmente, já sabia.” A06) e com a falta de eficácia das atividades (“Ajudaram-me a escrever melhor e a não ter erros, mas isso não funcionou. Porque eu continuo a dar erros.” A15).

Em suma, os dados sugerem que as intervenções tiveram um impacto significativo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da maioria dos alunos, sobretudo em alguns aspetos da escrita, com reflexos pontuais na leitura.

1.3. Análise das intervenções

Como referido no início deste capítulo, este subcapítulo descreve e analisa os resultados obtidos por meio da transcrição dos áudios recolhidos durante as implementações de cada atividade. Neste sentido, será dada especial atenção à análise das estratégias utilizadas pelas diferentes patrulhas na escolha das respostas em cada situação proposta.

Durante a intervenção, estiveram disponíveis dois telemóveis para a captação das discussões dos alunos. Assim, na Atividade 1 foram registadas as interações das patrulhas dos alunos número 3, 4, 12 e 15, bem como da patrulha dos alunos número 2, 5, 7 e 9. Na Atividade 2, foram gravadas as discussões da patrulha dos alunos número 1, 16, 18 e 20. Já na Atividade 3, o registo incidiu sobre as patrulhas dos alunos número 2, 5, 7 e 9, e na dos alunos número 8, 13, 14 e 22. Por fim, na Atividade 4, foram captadas as intervenções das patrulhas dos alunos número 3, 4, 12 e 15 e na dos alunos número 1, 16, 18 e 20.

Ao longo das atividades, e através do registo áudio, pode-se constatar que os alunos recorreram a diversas estratégias metalinguísticas para chegar à resposta correta, entre as quais, o apoio nos seus conhecimentos ortográficos, semânticos, morfológicos e fonológicos, a mobilização de mecanismos aleatórios e sociais e, ainda, a frequência do uso da palavra no seu dia-a-dia.

A partilha de conhecimentos ortográficos entre pares, como se verificou na identificação da acentuação gráfica ou na segmentação silábica, evidenciou um ambiente colaborativo que favoreceu a construção coletiva do conhecimento.

A09: É este! Porque olha, o «dominó» tem o acento aqui (apontando para o último <o> da palavra). Sem acento ficava «domino».

A utilização da estratégia baseada nos conhecimentos semânticos revela que o aluno tentou atribuir uma lógica à ortografia com base no conteúdo, ainda de uma maneira incorreta, demonstrando interpretar e construir a palavra.

A15: É «promenor», porque assim é... é «promenor», não é? «Pormenor»... Isto é, mais pequeno que o pequeno, é um «pormenor».

A mobilização de conhecimentos morfológicos indica que os alunos tiveram em atenção ao processo de formação das palavras e à sua entoação, sendo estes elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência fonológica.

A01: Fa -mí - li - a! Fa - Mí - li - a. Sim!

A01: Tem acento no <ar>. Eu disse: La - GAR - ta! <Ar>! «Fósforo»!

Ainda no âmbito dos conhecimentos metalinguísticos, a oralidade foi usada como mecanismo de teste às hipóteses fonológicas, ajustando a escrita à pronúncia e à escuta ativa dos colegas.

A09: É «caza». Não, espera! «caza»...? «casa», «caça»... Aqui diz «caça»!

A05: CA-sa.

A09: Mas aqui diz «casa». É «casa»!

Em situações de dúvida, a estratégia baseada nos mecanismos aleatórios e sociais foi utilizada. Embora não haja critérios linguísticos claros, os alunos mostraram que recorreram a esta estratégia para escolher uma das palavras em que estavam em dúvida, como se verifica nas expressões “Um dó li tá, vá!” (A05) ou “A minha mãe mandou ir escolher este daqui! Mas como eu sou teimosa, vou escolher este daqui!” (A09).

Por fim, a estratégia baseada na frequência do uso da palavra foi utilizada com recurso aos conhecimentos prévios, mostrando como a exposição à linguagem no quotidiano favorece o desenvolvimento da escrita e auxilia na tomada de decisões ortográficas.

A15: No rótulo do «azeite» tem com <z>!

Em jeito de conclusão, a análise das discussões das patrulhas registadas ao longo das quatro atividades revelou uma diversidade significativa de estratégias metalinguísticas utilizadas pelos alunos. Desde o recurso aos conhecimentos metalinguísticos e à frequência do uso das palavras, passando pelos mecanismos aleatórios e sociais, os alunos demonstraram uma capacidade crescente de refletir sobre a língua. Estes episódios evidenciam não só o potencial pedagógico das atividades propostas, como também o papel ativo dos alunos na construção do seu conhecimento linguístico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como propósito sintetizar e refletir sobre o estudo realizado, articulando os dados recolhidos com os pressupostos teóricos explorados e com a construção do meu perfil profissional enquanto futura educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, inicia-se com uma breve síntese do estudo, seguida da confrontação dos dados recolhidos com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo da fundamentação teórica. Por fim, procede-se a uma reflexão sobre o contributo deste estudo na construção do meu perfil profissional enquanto futura educadora e professora de 1.º Ciclo, destacando os saberes adquiridos e as competências desenvolvidas ao longo do processo.

Com o intuito de responder aos objetivos delineados para a presente investigação, foi implementada uma intervenção pedagógica estruturada, acompanhada de uma análise e reflexão dos seus resultados. Inicialmente, tornou-se essencial conhecer o objeto de estudo, ou seja, a turma participante, com foco na identificação dos erros ortográficos mais recorrentes, aos tipos de correção e *feedback* habitualmente utilizados e ao impacto que estes tinham nos alunos.

Seguidamente, procedeu-se à planificação de um conjunto de quatro jogos baseados nos erros ortográficos mais comuns na escrita dos alunos, com o objetivo de promover estratégias de correção e *feedback* mais significativas e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Paralelamente, realizaram-se entrevistas em grupos focais, com vista a aprofundar a perceção dos alunos relativamente ao erro ortográfico, à sua correção, ao *feedback* recebido e ao impacto das intervenções pedagógicas na sua aprendizagem.

Os dados recolhidos foram analisados e interpretados de forma sistemática, permitindo uma resposta fundamentada aos objetivos da investigação e uma reflexão crítica sobre os contributos da intervenção realizada.

Deste modo, tendo em vista os objetivos de investigação, centrados na percepção dos alunos sobre o erro ortográfico, a sua correção e o tipo de *feedback* atribuído, definidos e descritos na introdução para dar resposta à questão da investigação, torna-se pertinente confrontar os dados recolhidos com os pressupostos teóricos explorados no capítulo da fundamentação teórica. Esta análise permitirá compreender em que medida as práticas observadas se articulam com as abordagens defendidas pelos autores de referência e quais os contributos que emergem para a prática pedagógica.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, compreender a percepção dos alunos ao erro ortográfico, descrito e analisado no capítulo anterior, os dados revelam que os alunos, ao apresentarem exemplos concretos, demonstraram capacidade para identificar os erros cometidos nas palavras e reconhecer o tipo de erro ortográfico associado. De acordo com Zorzi e Ciasca (2008), esta capacidade está relacionada com a aquisição e desenvolvimento prévio das competências fonológicas, que permitem aos alunos a mobilização de estratégias fonológicas e ortográficas na correção dos seus próprios erros. Verificou-se, neste estudo, que alguns alunos conseguiram realizar essa identificação de forma autónoma, através dessas estratégias. Os alunos que recorreram à estratégia ortográfica revelaram possuir uma base fonológica consolidada, uma vez que, segundo Alves (2020a), essa é um dos requisitos essenciais para o domínio da ortografia. Por sua vez, o aluno que utilizou a estratégia fonológica demonstrou estar no processo de aquisição do conhecimento ortográfico (Alves, 2020a).

Relativamente ao segundo objetivo, compreender a percepção do aluno sobre o erro ortográfico, os dados recolhidos indicam que a maioria dos alunos depende da intervenção do adulto, seja para a confirmação da existência do erro, seja para o reconhecimento do erro através da correção. Neste sentido, Cassany (1999) refere que os alunos tendem a atribuir ao adulto a autoridade para validar e corrigir os erros ortográficos. Contudo, verificou-se que alguns alunos evidenciaram a capacidade para identificar e corrigir autonomamente os seus próprios erros. Esta autonomia poderá

refletir numa motivação intrínseca para a autocorreção, permitindo-lhes detetar e corrigir os erros de forma espontânea (Steffier et al., 1998).

Por último, no terceiro objetivo, compreender a perceção dos alunos sobre o *feedback* ao erro ortográfico, os dados recolhidos indicam que os alunos se sentem motivados a refletir e a evitar a repetição do mesmo erro. Essa motivação surge tanto através do *feedback* direto fornecido pelo adulto, como por meio das orientações que este promove, incentivando o aluno a chegar autonomamente à correção adequada. Assim, ao contrário do que é observado no estudo de Brookhart (2017), onde os alunos tendem a perceber o *feedback* como algo que só o professor tem o controlo, neste contexto constata-se que os alunos percebem o *feedback* como uma crítica construtiva e uma oportunidade de melhoria na sua aprendizagem. Paralelamente, o *feedback* fornecido permite que a aprendizagem seja construída a partir do erro, uma vez que os alunos são levados a compreender onde erraram e tornam-se capazes de corrigir autonomamente (Veslin & Veslin, 1992).

Contudo, e tal como constatei e descrevi na introdução, nem sempre é possível fornecer um *feedback* que leve os alunos a refletir sobre o erro, devido às limitações de tempo e à extensão do currículo. Perante estas circunstâncias, tende a prevalecer o uso do *feedback* direto, por ser mais rápido e imediato. Este problema já fora descrito no estudo de Lei (2025), no qual se aponta que o *feedback* é um processo moroso e cíclico e, por isso, exige tempo, continuidade e ajustamento às necessidades e características dos alunos.

As limitações descritas na literatura sobre o fornecimento do *feedback* metalinguístico em contexto de sala de aula foram também vividas na prática durante o estágio. Nas atividades de sala de aula, como na correção da escrita dos Planos do Dia, a produção de textos ou as respostas a questões, revelaram-se extremamente difíceis para levar o aluno a refletir sobre os seus erros e a pensar na sua correção. Face às limitações de

tempo e à dinâmica da sala, o *feedback* direto acabou por ser o mais utilizado, consistindo na correção do erro e na sua explicação.

Paralelamente, na implementação da intervenção pedagógica, um dos principais desafios que enfrentei foi a gestão do tempo e, simultaneamente, do ruído de sala de aula. Acredito que estas limitações dificultaram a minha participação mais ativa e o fornecimento de um *feedback* construtivo às discussões das patrulhas que não estavam a ser gravadas. Nesses momentos, não consegui recolher dados nem promover a reflexão dos alunos de forma direta. Para contornar essa limitação, recorri ao registo áudio, selecionando em cada atividade uma patrulha que apresentava mais dificuldades e outra que revelava maior autonomia. No final de cada atividade, dinamizava uma discussão coletiva com todos os grupos, que se revelou essencial para compreender os critérios de escolha das restantes patrulhas e para promover a reflexão conjunta sobre os erros e estratégias utilizadas.

Além destes desafios centrados no fornecimento de *feedback* ao erro ortográfico, senti também frustração por não conseguir integrar ou adaptar as atividades ao único aluno, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo nível 2. Esta limitação revelou-se particularmente desafiante, pois impediu a sua inclusão plena nas dinâmicas propostas e na própria investigação.

Apesar das limitações anteriormente descritas da intervenção, as abordagens implementadas, o jogo e as discussões em cada patrulha e em grande grupo revelaram-se eficazes na promoção da aprendizagem ortográfica. Ao valorizar o erro como ponto de partida para a construção do conhecimento, criaram-se ambientes propícios à participação ativa e consciente dos alunos, pois houve partilha de ideias e construção colaborativa do conhecimento.

Os jogos permitiram aos alunos utilizar a sua criatividade e a sua imaginação para a escolha de estratégias, que tinham de ser justificadas e confrontadas com as dos colegas da patrulha. Este confronto de ideias

favoreceu o desenvolvimento de competências metacognitivas, ao permitir que os alunos refletissem sobre os seus próprios critérios e os reformulassem com as contribuições dos outros. Além disso, alguns jogos exigiam mais organização por parte dos alunos, uma vez que lhes era dada autonomia para escolher a ordem do jogo. Para tal, tinham de agrupar os conjuntos segundo critérios específicos, sem os misturar.

O material selecionado para os jogos revelou-se particularmente atrativo para os alunos, uma vez que foi pensado para ser algo que os alunos pudessem manipular, e não apenas escrito, promovendo uma abordagem menos tradicionalista à aprendizagem.

A discussão coletiva, por sua vez, proporcionou um espaço de expressão e de confronto construtivo entre patrulhas, onde os erros deixaram de ser vistos como falhas e passaram a ser encarados como oportunidades de aprendizagem. Foi neste diálogo que se consolidou a compreensão das regras ortográficas, não apenas pela correção, mas pela explicitação das estratégias utilizadas por cada patrulha.

Enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acredito que o erro ortográfico deve ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem, como a literatura assim mostra, e não como uma falha a ser evitada. Ao desmistificar o erro e retirar-lhe a sua conotação negativa, contribuo para a construção de um ambiente educativo mais seguro, onde os alunos se sentem encorajados a experimentar, a arriscar e a aprender sem receio. Esta abordagem permite que o erro seja visto como parte natural do processo de desenvolvimento da escrita, promovendo uma atitude mais positiva e confiante face à aprendizagem.

A presente investigação evidenciou que o erro ortográfico pode constituir um ponto de partida para a reflexão linguística, permitindo aos alunos identificar padrões e compreender as regras ortográficas de forma mais significativa. Esta prática não só reforça a consciência linguística, como também estimula a autonomia e o pensamento crítico. Desta forma, o erro deixa de ser encarado como uma falha e passa a assumir um papel

construtivo no processo de aprendizagem da escrita, tornando-se um recurso didático valioso.

Nas minhas futuras práticas pedagógicas, pretendo utilizar o erro ortográfico como motor de aprendizagens significativas e reflexivas sobre o funcionamento da língua. Acredito que, ao promover uma percepção positiva do erro, contribuo para uma pedagogia mais inclusiva, que respeita o ritmo individual de cada criança e valoriza o seu percurso de aprendizagem em vez do seu produto final.

Este compromisso reflete a minha visão de uma educação centrada no aluno, onde o erro é acolhido como parte essencial do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral das competências de escrita e leitura. Para além disso, este estudo contribuiu para a construção do meu perfil profissional, permitindo-me desenvolver competências de observação, análise crítica, planificação e reflexão pedagógica. A experiência vivida reforçou a importância de criar ambientes seguros e acolhedores, onde o erro é valorizado e onde o professor assume o papel de mediador da aprendizagem.

Por outro lado, a experiência da implementação das atividades em sala de aula permitiu-me desenvolver competências de adaptação, escuta ativa e gestão de grupo, fundamentais para a prática docente. Estas competências revelaram-se essenciais para responder às necessidades dos alunos, gerir os desafios da sala de aula e promover um ambiente de aprendizagem colaborativa e inclusiva. Esta perspetiva educativa está alinhada com os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que valoriza a autonomia e o pensamento crítico.

Por fim, importa lembrar que ficaram algumas questões pertinentes a serem aprofundadas. Neste sentido, seria pertinente que futuras investigações centrassem e explorassem, não só o papel das emoções na aprendizagem da leitura e da escrita, como também o contributo do *feedback* dos pais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Seria igualmente relevante investigar o impacto de estratégias de *feedback*

em alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, de forma a garantir que todos os alunos possam beneficiar de abordagens diferenciadas e ajustadas às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, F. S., Oliveira, P. B. de, & Reis, D. A. dos. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4), 1–9. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309>
- Alves, R. (2020a). *A importância da ortografia*. LER. <https://www.projetoler.pt/texto/dominar-ortografia>
- Alves, R. (2020b). *A importância da ortografia*. LER. <https://www.projetoler.pt/texto/dominar-ortografia-recomendacoes>
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19–71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). Técnicas de recolha de dados. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 205–298). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever - Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Ben-Chaim, D., Zoller, U., & Kamm, S. D. (1997). Examination-type preference of college students and their faculty in Israel and USA: A comparative study. *School Science and Mathematics*, 97(1), 3–12.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409–431. <https://doi.org/10.1177/1362168808089924>

- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 191–205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bosman, A. M. T., Verhoeven, L., & Huygevoort, M. van. (2006). Spelling feedback in an ICT-learning environment: Issues of proficiency, training efficiency, and transfer. *International Journal of Educational Research, 45*(6), 341–361. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.01.001>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. ASCD.
- Cassany, D. (1999). *Construir La Escritura*. Ediciones Paidós.
- Cassany, D., Sanjuan, M. L., & Pinyol, G. S. (1993). *Ensenyar llengua*. Grao.
- Castro, S. L. (2020a). *Como se lê e escreve no início da aprendizagem*. LER. <https://www.projetoler.pt/texto/caracteristicas-dos-processos-de-decodificacao-e-codificacao-numa-fase-inicial-da-aprendizagem>
- Castro, S. L. (2020b). *Como se lê e escreve no início da aprendizagem*. LER. <https://www.projetoler.pt/texto/caracteristicas-dos-processos-de-decodificacao-e-codificacao-numa-fase-inicial-da-aprendizagem-recomendacoes>
- Charalampous, A., & Darra, M. (2024). The Contribution of Teacher Feedback to the Revision of Student's Work in Primary and Secondary Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning and Development, 14*(3), 18–42. <https://doi.org/10.5296/ijld.v14i3.21991>
- Daffern, T., & Mackenzie, N. M. (2020). A case study on the challenges of learning and teaching English spelling: insights from eight Australian students and their teachers. *Literacy, 54*(3), 99–110. <https://doi.org/10.1111/lit.12215>
- Deng, C., Wang, X., Lin, S., Xuan, W., & Xie, Q. (2022). The Effects of Coded Focused and Unfocused Corrective Feedback on ESL Student Writing

- Accuracy. *Journal of Language and Education*, 8(4), 36–57.
<https://doi.org/10.17323/jle.2022.16039>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português - 2.º Ano*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular. (n.d.). *Acordo Ortográfico*. Direção-Geral Da Educação. Consultado a 1 de outubro de 2024 em <https://www.dge.mec.pt/acordo-ortografico>
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Faria, A., & Viamonte, A. J. (2016). Os jogos e a aprendizagem. *Revista de Ciência Elementar*, 4(2), 1–3. [rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2016/019/](https://www.rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2016/019/)
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., & Piolat, A. (2012). Effects of Emotion on Writing Processes in Children. *Written Communication*, 29(4), 391–411.
<https://doi.org/10.1177/0741088312458640>
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22, 307–329.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.009>
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In I. F. Fonseca (Ed.), *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 155–173). Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Fundação Belmiro de Azevedo. (n.d.). *Sobre nós*. Projeto LER. Consultado a 1 de outubro de 2024 em https://projetoler.pt/sobre_nos
- Fundação Belmiro de Azevedo. (n.d.). *Projeto LER – Leitura e Escrita: Recursos*. Projeto LER. Consultado a 12 de setembro de 2025 em <https://www.projetoler.pt/>

- Hadwin, A. F., & Järvelä, S. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge.
<https://www.researchgate.net/publication/385592933>
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: A review of methodology of 'Hightown Grammar'. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The process of schooling* (pp. 48–54). Routledge.
- Lee, I. (2017). Working hard or working smart. In J. Bitchener, N. Storch, & R. Wette (Eds.), *Teaching writing for academic purposes to multilingual students* (pp. 168–180). Routledge.
- Lee, J. A. C., & Otaiba, S. Al. (2017). End-of-Kindergarten Spelling Outcomes: How Can Spelling Error Analysis Data Inform Beginning Reading Instruction? *Reading and Writing Quarterly*, 33(3), 226–238.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1165639>
- Lei, T. (2025). Treating Errors in Learners' Writing: Strategies of Written Corrective Feedback. *Frontiers in Science and Engineering*, 5(3), 269-275.
<https://doi.org/10.54691/7q21s696>
- Lemle, M. (1999). *Guia teórico do alfabetizador*. Ática.
- Lemos, G. C., Pedro, I., Monteiro, V., & Santos, N. N. (2025). Desempenho acadêmico: práticas de avaliação e procedimentos de intervenção. In K. L. de Oliveira, L. S. Almeida, A. A. A. dos Santos, & E. Boruchovitch (Eds.), *Compêndio de Psicologia e Educação* (pp. 470–481). Vozes.
- Lopes, L. F. de O., & Almeida, A. C. F. de. (2020). Uso de memes em aulas de Português: um olhar voltado à inovação de práticas pedagógicas na área de Linguagens e Códigos. *Educação, Escola & Sociedade*, 13(15), 1–17.
<https://doi.org/10.46551/ees.e202006>
- Machado, E. A. (2021). Feedback. Folha de apoio à formação. In *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_feedback.pdf

- Mao, Z., & Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. *Assessing Writing*, 45, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>
- Miranda, A. R. M. (2020). Artigo - Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais . *Educação Em Revista*, 36(3), 1–40.
- Morais, A. G. (2007). A norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? Como está organizada? In A. Silva, A. G. Moraes, & K. L. R. Melo (Eds.), *Ortografia na sala de aula* (pp. 11–27). Autêntica. https://dn790002.ca.archive.org/0/items/gram-8/Ortografia_Livro.pdf
- Nassaji, H. (2009). Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness. *Language Learning*, 59(2), 411–452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00511.x>
- Nassaji, H. (2015). *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning*. Bloomsbury Publishing.
- Negro, I., Leblanc, N., & Bonnotte, I. (2024). How to individualize lexical spelling instruction with distributed retrieval and feedback: an exploratory study with first-grade French students. *Reading and Writing*, 38, 2285–2315. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10587-8>
- Nobile, G. G., & Barrera, S. (2016). Desempenho Ortográfico e Habilidades de Produção Textual em Diferentes Condições de Solicitação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1–10. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32226>
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.

- Pinto, J., Lima, J., & Rocha, D. (2011). O feedback no 1º ciclo do ensino básico. *Encontros de Estudos Locais Do Distrito de Setúbal*, 135–138. <http://hdl.handle.net/10400.26/8926>
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación En Didáctica de La Matemática*, 2(4), 153–180. <https://doi.org/10.30827/pna.v2i4.6196>
- Puranik, C. S., & AlOtaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing*, 25(7), 1523–1546. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Raitskaya, L., & Tikhonova, E. (2022). Writing Feedback from a Research Perspective. *Journal of Language and Education*, 8(4), 14–21 <https://doi.org/10.17323/jle.2022.16377>
- Rosa, C. C., Gomes, E., & Pedroso, F. S. (2012). Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Rev. CEFAC*, 14(1), 39–45. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/CtTjhgL44vH8zRcS3dXmLQt/?format=pdf>
- Santos, A. (1994). A Escrita no Ensino Secundário. In I. F. Fonseca (Ed.), *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp. 21–44). Porto Editora.
- Schneuwly, B., & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219–238). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556–569. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>

- Sholehah, W., Yuliawati, F., & Setiyawan, A. (2025). Analysis of Spelling Errors in Vocabulary Writing at Second Grade Students of MA Miftahul Ulum Bettet. *Journal of English Teaching Adi Buana*, 10(1), 89–102. <https://doi.org/10.36456/jet.v10.n01.2025.10203>
- Silva, L. M. da, & Moura, R. W. S. (2013). O Jogo e a Aprendizagem Significativa. *Anais III ENID / UEPB*.
- Silva, M. I. L. (2014). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9(27), 283–304. <https://doi.org/https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 37–51). Universidade de Aveiro Editora. <http://hdl.handle.net/10773/34829>
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1982). Roger Harker and Schonhausen: From the familiar to the strange and back again. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling – Educational anthropology in action* (pp. 20–46). Holt, Rinehart & Winston.
- Steffier, D. J., Varnhagen, C. K., & Friesen, C. K. (1998). There's more to children's spelling than the errors they make: Strategic and automatic processes for one-syllable words. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 492–505. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.492>
- Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. L. (2014). The Influence of Spelling Ability on Vocabulary Choices When Writing for Children With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0022219414552018>
- Veslin, O., & Veslin, J. (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. Hachette éducation.

- Weaver, R. L., & Cotrell, H. W. (1986). Peer evaluation: A case study. *Innovative Higher Education*, 11, 25–39.
- Ygual-Fernández, A., Cervera, J. F., Cunha, V. L. O., Batista, A. O., & Capellini, S. A. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Rev. CEFAC*, 12(3), 499–504. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000056>
- Yu, S., Geng, F., Liu, C., & Zheng, Y. (2021). What works may hurt: The negative side of feedback in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 54, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100850>
- Zacharias-Carolino, A. G., & Osti, A. (2020). Desempenho na escrita de estudantes pertencentes aos anos finais do ensino fundamental I. *Rev. Psicopedagogia*, 37(114), 314–326.
- Zorzi, J., & Ciasca, S. M. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Rev. CEFAC*, 11(3), 406–416.
- Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2008). Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Rev. CEFAC*, 10(3), 321–331.

ANEXOS

Anexo A

Transcrição das Discussões dos Alunos na Fase da Intervenção

14 de maio – “Bingo das Palavras”

Patrulha do A03, A04, A12 e do A15

Após a discussão das regras de funcionamento do jogo, retirei, à sorte, o primeiro número e informei os alunos para irem buscar o envelope 4. Esta patrulha começou por verificar e analisar as palavras escritas nos cartões e, no final, o aluno número 15 pediu aos colegas da patrulha para ouvirem a sua explicação:

A15: Pera aí! Com acento, porque se não tiver acento fica domino. Se tiver acento fica dominó. Faz mais sentido dominó, do que domino.

Passado um tempo, teve o cuidado de verificar se todos compreenderam:

A15: Mas sabem porque é que não é esta? Porque não tem o acento.

O próximo envelope que os alunos analisaram foi o número 1. A patrulha leu as palavras que estavam dentro do envelope, em conjunto, com a pronúncia correta de cada letra. Mais uma vez, o A15 tomou a iniciativa de proceder à explicação dos diferentes cartões:

A15: Mas sabem porquê? Porque se colocares um «s», fica «caca».

A12: Um «s»?

A15: Se colocares um «ç», fica «caça». Se colocares um «z», fica «caza». Se colocares um «s» é «casa».

A12: Casa, sa, sa (repetiu o som do «s» com valor de «z»).

O número seguinte foi o 6. Este envelope foi o que gerou mais dúvidas nesta patrulha.

A15: Então. «Murcego», «morcego», «mór-ce-go.

A04: Acho que é esta! (escolheu «murcego»)

A15: Não, é «mórcego». Não é «murcego». Acho que é «murcego»... Pera, bora estudar!

A04: Mur-CE-go.

A15: Mas só troca o <o> com o <u>. Achas este, não é? (mostra ao A03)

A03: Sim, porque é «morcego».

A04: Metemos esse!

O antepenúltimo envelope a ser analisado foi o número 3.

A15: «Maçá», «maçà», «maçã»... Isto é para ser que palavra?

A04: «Maçã».

A15: Yha, é essa, porque o til faz «an», «maçã».

A03: Isto parece muito «massa»! (referindo à pseudopalavra «maçá»)

O penúltimo envelope a ser retirado foi o número 2. O A15 e o A12 começaram por ler as palavras e as pseudopalavras presentes nos cartões. De seguida, o A15 tenta explicar qual é o cartão correto.

A15: É «promenor», porque assim é... é «promenor», não é? «Pormenor»... Isto é, mais pequeno que o pequeno, é um «pormenor».

O último envelope a ser aberto foi o número 5. A patrulha repetiu o mesmo processo dos outros envelopes. Abriu, tirou e leu as palavras e as pseudopalavras escritas nos cartões.

A15: A3, qual achas que está certo?

A03: Este. (apontando para o cartão com a palavra «tempo»)

Patrulha do A02, A05, A07 e do A09

A patrulha começou por verificar e analisar os cartões do envelope número 4 e o aluno número 9 disse:

A09: É este! Porque olha, o «dominó» tem o acento aqui (apontando para o último <o> da palavra). Sem acento ficava «domino».

O próximo envelope que os alunos analisaram foi o número 1. A patrulha fez o mesmo que a patrulha anterior, ou seja, leu as palavras que estavam dentro do envelope, em conjunto, com a pronúncia correta de cada letra.

A09: É «caza». Não, espera! «caza»...? «casa», «caça»... Aqui diz «caça»!

A05: CA-sa.

A09: Mas aqui diz «casa». É «casa»!

O envelope que foi analisado a seguir foi o 6. Os alunos número 9 e número 5 leram em conjunto o envelope com a palavra «murcego».

A09: Acho que é «murcego». «MORcego».

A02: Qual é que achas?

A09: Não, acho que é este (indicando o cartão com a pseudopalavra «murcego»).

A02: Não, porque é «morcego».

A09: Assim fica «murcego» (apontando para respetivo cartão) e aqui fica «MORcego». Tem «o»... Espera, mas pensa! Eu acho que não é...

A02: Eu acho que é «morcego».

A09: Tipo, eu acho que não é este! Porque vocês já repararam que este parece mais este e este parece mais este? (comparando os cartões «morcego» e «murcego») Espera! Vai! Pensa!

A02: Eu acho que é este! (apontando para o cartão com a palavra «morcego»)

A05: Um dó li tá, vá!

A02: Não, vocês também têm que escolher!

A05: É esse! (apontando para o cartão com a palavra «morcego») Um dó li tá escolheu!

A09: Não, meninos, se for este fica «MORcego».

A02: Então é este, «MURcego». Porque fica <u>.

A09: (começou a cantar a seguinte lengalenga para decidir entre o cartão com a palavra correta e a pseudopalavra) A minha mãe mandou ir escolher este daqui! Mas como eu sou teimosa, vou escolher este daqui! (escolhendo o cartão com a pseudopalavra) Então é este!

A02 e A05: É este!

A09: Mas, olhem, este aqui também parece. (apontando para o cartão com a palavra «morcego»)

A02: Mas este aqui parece mais! (apontando para o cartão com a pseudopalavra «murcego»)

A09: Não!

Estagiária (colega de estágio): Então?

A09: Nós estamos em dúvida porque, olha, este aqui tem o <u>, mas este tem <o>.

A05: Assim é «MORcego».

A09: «MORcego».

A02: E aqui tem «MURcego».

A09: Então é «murcego»!

A05: Posso pôr? (perguntando se pode colocar o cartão no cartão numerado de 1 a 6)

A09: Sim!

De seguida, as patrulhas tiveram que analisar os cartões do envelope número 3. Depois de abrirem o envelope, a A09 percebeu qual era a palavra a analisar e deu a sua opinião.

A09: Eu acho que é «maçã»! (leu os restantes cartões) «Maçã», «maçá».

A02: É «maçã».

A05: É este! (apontando para o cartão com a palavra «maçã»)

O penúltimo envelope a ser aberto foi o 2. Quando começaram a fazer a primeira análise dos cartões, o aluno número 9 considerou que seria difícil.

A09: Espera! A minha terapeuta disse-me uma coisa. Posso dizer o que a minha terapeuta me ensinou?

A05: (leu o cartão com a pseudopalavra «promenor» e a palavra «pormenor»)

A02: É este! (indicando o cartão com palavra «pormenor»)

A09: Não! É este, «PROmenor». Como se lê?

Estagiária: Tenta lá ler esse.

A09: (leu o cartão com a palavra «pormenor») Então é este, «pormenor»!

Por último, as patrulhas analisaram o envelope número 5. A patrulha destes alunos não dialogou e colocou o cartão com a palavra «tempo».

No final, ponderei realizar uma discussão em turma. Posto isto, escrevi no quadro as várias opções que as patrulhas selecionaram e, em turma, discutimos qual era a opção correta e porquê.

Estagiária: Portanto, a primeira palavra era...

Alunos: Casa.

A19: Ah! Vais escrever aí e temos que dizer se está bem, não é?

Estagiária: Não, vamos discutir. O que eu posso escrever aqui não digo se está bem ou não. Esta patrulha aqui, o que colocaram?

A05: Casa.

Estagiária: Casa com quê?

A09: Com <s>.

A08: Com um ou com dois?

Estagiária: Com quê? Com um ou com dois?

A09: Com um.

Estagiária: (escrevo no quadro) Houve alguém que escolheu um diferente?

Alunos: Não.

Estagiária: Porquê é que escolheram este cartão? A08?

A08: Porque tipo «casa»... (acentuando o som do <z>)

Estagiária: Porquê «casa» queres tu dizer?

A08: Com <z> ficava estranho.

Estagiária: Mas olha, aqui quando diz «casa» parece que temos o som de <z>. Nós colocamos o <s>, porquê?

A12: Porque se escreve assim.

A17: Porque fica «casa».

Estagiária: Sim. Fica «casa». Já sabemos que não pode ser com dois <ss>, com <ç> e nem com <c>. Mas, porque é que não pode ser com <z>? Se eu digo «casa»? Alguém quer arriscar?

A12: Ah já sei! Porque se fosse com <s>, ficava «casa», e se fosse com <z>, ficava «caza». (pronunciando, ao pormenor, o som de <z>)

Estagiária: Eu digo «casa». (pronunciando o som do <z> no grafema <s>) Quando dizem «casa» não parece que tem um <z>?

Alunos: Sim.

Estagiária: Então porque é que não posso pôr ali um <z>?

A14: Porque dizia «caz a».

A09: Porque o <s> é mais forte?

Estagiária: Eu vou explicar. O <z> põe-se a seguir do <a>, mas é quando o <a> vem no início. Por exemplo... «azarado». Qual é a primeira letra?

Alunos: <a>.

Estagiária: O <a>. Só quando é <a> no início, é que coloco...?

Alunos: <z>.

Estagiária: Um <z>. Quando o <s> aparece entre vogais, escrevo o <s>.

Nesse momento, o A15 interveio na sua patrulha.

A15: Vês? Eu acertei. Eu disse que tem de estar no meio de uma vogal.

Estagiária: Perceberam?

Alunos: Ah!!

Estagiária: Mas aqui também está entre vogais. (apontando para a palavra anterior escrita) Qual é a diferença?

A15: Porque, na «casa», vem primeiro o <s> e não o <a>.

A12: Na «casa», vem primeiro um <s>?

A15: Por isso, é que se escreve com <a>.

Estagiária: Ou estás a dizer do «azarado»?

A14: Eu sei, porque tem o <c> primeiro.

Estagiária: Sim, exatamente! Ouviram a A14? Eu aqui (apontando para a palavra «azarado») tenho um <a> primeiro.

A14: E com <a> primeiro, entre outra vogal, também pode ser um <z>. Se tivesse tipo «casado», tinha que ser com <s>. Não pode ser com <z>.

Estagiária: E qual é a primeira letra da palavra «casa», A8?

A08: Hum...

Estagiária: Prestem atenção! Eu digo «casa» e digo com som...?

Alunos: <z>.

Estagiária: Mas a minha primeira letra da palavra «casa» é um?

Alunos: <c>.

Estagiária: Um <c>. E, é por isso, que tem de vir um <s> e fica entre quê?

Alunos: Vogais.

Estagiária: Vogais. Quando eu começo uma palavra com <a>, tem que vir um <z>, «azarado».

A14: Se não era a mesma palavra, mas com <s> estava errado.

Estagiária: Vamos para o 2! Qual é a palavra?

A09: É «pormenor».

Estagiária: «pormenor» como?

A15: A09, com <pro> ou com <por>?

A09 e A02: <por>!

Estagiária: <por>. (escrevo no quadro a palavra iniciada por <por>)

A09: Está errado?

Estagiária: Alguém fez diferente?

A06: Nós fizemos com <pr>. (escrevo no quadro a palavra iniciada por <pro>) Porque no outro ia ficar «pormenor». (acentuou o som do <or> forte, como se o <r> fica-se mais forte a seguir ao <o>)

Estagiária: A09, explica porque é que colocaram aquela? Porque falam assim?

A09: Porque, se calhar, se nós colocámos <pro>, fica «promenor». (mais uma vez, acentua o som do <r> na primeira sílaba)

A14: É a mesma palavra, A9. Com <por> e <pro>.

A09: Não! Com <por>, fala «pormenor». (acentuando o som do <r>)

A14: Então, falaste agora a mesma palavra! O <pro>. Posso explicar?

A13: É «pormenor»! Tu tens de meter... <por> é «pormenor». (acentuou o som do <r> a seguir à letra <o>) Mas se meteres <pro> é «promenor». (acentuou o som do <r> entre as letras <p> e <o>)

Estagiária: Patrulha do A15?

A15: O quê?

Estagiária: Qual é que vocês escolheram?

A15: «pormenor»!

A12: É <por>.

A15: Não! É <pro>!

Estagiária: A06, porque é que escolheram esta? (aponto para a palavra escrita, correspondente)

A06: Nós escolhemos «promenor» porque se fosse o «pormenor», ia ser diferente.

Estagiária: Ia ser diferente o som.

A06: Por causa, nós dizemos «promenor», com um <r> à frente.

Estagiária: Essa patrulha.

A14: Nós colocámos «pormenor» porque...

Estagiária: <por>.

A14: <por>, porque se for com <pro>, fica «promenor». Com <por>, é «pormenor». (articula a palavra, silabicamente, para acentuar as duas formas de escrita) Mas nós decidimos essa, porque nós ouvimos a mesma palavra, no «pormenor» com <por> e no «promenor» com <pro>. Nós pensamos nessa porque podia escrever assim e aquela podia ser a errada.

Estagiária: Ok, vocês colocaram com <por>. Queres acrescentar alguma coisa, A13?

A13: Era só para dizer aí. Eu não estava a concordar porque eu pensava que era «promenor» e eu queria corrigir, só que eles é que colocaram...

Estagiária: Foi a maioria. A maioria escolheu. A patrulha do A20, qual é que vocês colocaram?

A16: <por>!

Estagiária: Querem acrescentar alguma informação àquela que já foi dada?

A16: Não.

Estagiária: A12, diz.

A12: Nós escolhemos, mas o mesmo som não é igual. Porque no <por>, eu digo «PORmenor», e ali disse <pro>.

Estagiária: Então agora eu vou dizer assim... «pormenor». Vou dizer o outro. «promenor». (leio ambos, pausadamente, articulando os sons)

A19: Eu não estou a perceber nada disto!

Leio tudo novamente, com a mesma articulação.

A12: É diferente!

Estagiária: É diferente. E como é que nós falamos?

A09 e A15: «pormenor».

A12: Porque tu falaste «PROmenor».

Estagiária: Aqui, acento menos o <r>, não foi? «pormenor». E aqui digo, «PROmenor».

A17: Mas tu estás a carregar!

A14: Posso dizer como nós falamos?

Estagiária: O <r> vem a seguir do <p>, é normal eu estar a carregar.

A14: Eu posso dizer qual é que nós falamos? Nós falamos o «pormenor».

Estagiária: Exatamente, A14. Tens razão.

A17: Deixaram-me baralhada...

Estagiária: A17, pensa assim! Eu digo assim: “Olha, aquela parede tem um pormenor interessante!”. E agora digo assim: “Olha, aquela parede tem um PROmenor interessante!”. Então, qual é que está certa ou errada?

A15 e A12: «pormenor».

Estagiária: «pormenor»... Eu não digo: «PROmenor».

A14: Nós a falámos rápido, às vezes dizemos <pro>.

Estagiária: Exatamente! É, por isso, que eu agora disse devagar para vocês perceberem a diferença. Eu quando digo «pormenor», parece que o <r> está assim mais escondido, mas eu digo-lhe. No <pro>, o <r> aparece com mais força, certo? E nós dizemos, parece que o <r> está mais escondido. Agora, 3! Patrulha da A14.

A13: Nós escolhemos «maçã», porque as outras opções estão erradas.

Estagiária: Mas escreveram com o quê?

A13 e A14: Com o til!

A15: Com o til e com o <ç>!

Estagiária: (escrevo no quadro a palavra que selecionaram) Alguém escreveu com um acento diferente?

Alunos: Não!

Estagiária: Então, porque é que escreveram assim? Porque é que escreveram assim e não escreveram com outro acento?

A13: Porque os outros acentos estavam errados, porque são outras palavras.

Estagiária: Isso é se pudesse escrever «maçá» ou «maçâ».

A13: Está errado.

A08: Posso dizer uma coisa? Se for com acento circunflexo, fica «maçâ».

Estagiária: Parece que o som sai por onde?

Alunos: Nariz!

Articulo o som da última sílaba, entortando o nariz, de modo a levar os alunos a compreenderem.

A08: Se fosse com o acento agudo, ficava «maçá». (articula, tornando a última sílaba mais forte que a primeira)

Estagiária: Exatamente! Estás a ir pelo caminho certo! A outra patrulha, pode ser a do A15.

A12: Nós escolhemos essa por causa que nós pensamos que as outras estão erradas, porque nós lemos e não gostámos. Há uma que até parecia que saía pelo nariz. Nós até fazíamos assim: «maçâ». (entortaram os narizes para articular a última sílaba da palavra)

Estagiária: Ou seja, toda a gente pôs com til e está certo! Porquê com til? Porque o som não vem tanto pelo nariz, mas sai um bocado pelo nariz. Eu não digo «maçâ». Olhem, 4!

A15: Podemos dizer agora nós?

Estagiária: Podem, podem!

A15: Nós escrevemos «dominó», com acento no <o>, no último.

Estagiária: Mas qual acento? Há dois acentos.

A15: O que não é agudo. O grave. Não, é o agudo. O grave é outro.

Estagiária: É o agudo, A15! (escrevo no quadro a palavra escolhida) Alguém escreveu diferente?

Alunos: Não!

Estagiária: Então, outra patrulha, pode ser o A10, explique porque é que escreveu o «dominó» com acento agudo?

Como estava com dificuldades em explicar, voltei um pouco atrás, para perceber se este aluno tinha compreendido e acompanhado o raciocínio até ali.

Estagiária: Tu dizes «domino» ou «dominó»?

A10: «dominó».

Estagiária: Então porque é que a outra está errada?

A10: Porque não tem o acento.

Estagiária: Não tem o acento. Ou seja, a sílaba tónica, que é o <nó>, que nós dizemos o som mais alto, se não tivesse o acento ficava «domino». Ficava diferente. Portanto, para ficar «dominó», preciso de um acento agudo. Mas porque é que eu não posso pôr o acento grave? O acento grave é usado quando? (desenho no quadro os diferentes acentos, para facilitar a visualização e a relação dos alunos, em relação aos acentos)

A15: Porque o acento grave é só nas situações graves?

Estagiária: Olhem! Eu escrevo «acidente» que é uma situação grave. Onde é que ia colocar o acento grave, se é uma situação grave?

A12: No <a>? Não, espera...

Estagiária: Pois, exato. Não leva acento, pois não?

A15: Não.

Estagiária: Então, não é por causa disso. Os acentos graves só são colocados quando o <a> está sozinho.

Professora cooperante: E «àqueles».

Estagiária: «àqueles», também. Então é «dominó». Olhem! 5! A17, qual foi a palavra que a vossa patrulha escolheu?

A17: «Tempo».

Estagiária: «Tempo» com quê?

A17: Com <m>.

Estagiária: Alguém colocou diferente?

Alunos: Não.

Estagiária: Então, porquê é que vocês escolheram com <m>, A17?

A17: Porque se fosse com <n>, ficava «Tenpo». (soletrando som do <n>)

Estagiária: Será que é por causa disso? Não há uma regra?

A09: Há sim!

A15: Eu sei!

Estagiária: Patrulha da A09! A02!

A02: Porque...

Estagiária: Porque é que escolheram com <m> e não com <n>?

A02: Porque eu não falo «Tenpo». (fazendo a mesma soletração que a A17)

A09: Não é por causa disso!

Estagiária: Não é por causa disso. Há uma regra. A05!

A05: Porque fica errado.

Estagiária: Eu sei que fica errado, mas qual é a regra? A07!

A07: (não respondeu)

Estagiária: A09!

A09: Porque em «Tempo», o <p> tem de estar à frente do <m>. Não pode estar as outras letras. Tem de estar o <p> ou o .

Estagiária: Portanto, eu escrevo uma palavra com <m>. Por exemplo, «Tempo», não é? (escrevo no quadro) Aqui é com <m>, certo?

Alunos: Sim!

Estagiária: E qual é a letra que tenho a seguir do <m>?

Alunos: O <p>!

Estagiária: O <p>. Portanto, o <m>, vem antes, nas palavras, do <p> e do?

Alunos: !

Estagiária: O <m>, em muitas palavras, é regra, tem de vir antes do <p> e do . Agora, vou escrever aqui uma palavra com <n>.

A15: «Lanche».

Estagiária: Por exemplo!

A03: «Autocarro».

A15: «Autocarro»?

A12: «Autocarro» não tem.

Estagiária: Aqui nós temos um?

Alunos: <n>.

Estagiária: O <n> vem antes de que letras? A08.

A08: <t> e <d>.

Estagiária: (escrevo no quadro)

Professora cooperante: Só?

A09: Não, em muitas mais.

Estagiária: Exatamente! Neste caso, vem antes do <t> e do <d>, mas o <m> é utilizado antes das consoantes <p> e . As restantes consoantes, vêm depois de que letra,

A10: <m> ou <n>?

A10: <n>.

Estagiária: <n>! Percebido?

Alunos: Sim.

Estagiária: 6! Última. A07. O que é que colocaram?

A02: Nós colocámos com <m-u-r-c-e-g-o>.

Estagiária: (escrevo no quadro) Portanto, escreveram assim. Alguém escolheu outra diferente?

A12: Sim, nós!

A08: Nós!

Estagiária: Pode ser ali a patrulha do A15.

A12: Nós escrevemos com <or>.

A19: Ai, nós também!

Estagiária: Alguém colocou de outra maneira diferentes?

Alunos: Não!

Estagiária: A patrulha da A16, pode explicar porque é que colocou a primeira?

A16: Sim.

Estagiária: Sem medos! Porque é que pensaram que poderia ser com <u>? O que é que falaram em patrulha?

A16: Porque assim ficava «MORcego».

Estagiária: Ok!

A09: Eu também pensava!

Estagiária: As outras patrulhas, porque é que puseram com <o>?

A12: Nós colocámos porque se fosse com <u>, ia ser «MURcego». E nós escolhemos a segunda, por causa que o <o> valia <u>.

Estagiária: O <o> não pode valer <u>?

Alunos: Pode!

Estagiária: Portanto, a resposta certa é «morcego».

Além das discussões coletivas, para a sistematização das aprendizagens realizadas nas dinâmicas recorria à cópia, ou seja, os alunos copiavam a correção das palavras utilizadas em cada dinâmica.

21 de maio – “Palavras Intrusas”

Patrulha do A01, A16, A18 e A20

Esta patrulha começou pelo primeiro conjunto, cujo objetivo era identificar a utilização do acento agudo. Primeiro, os alunos leram as palavras e a pseudopalavra existentes no conjunto e, de seguida, analisaram qual seria o intruso.

A16: O intruso é «lápiz»!

A20: Deixa ver!

A16: Então qual é que está errada?

A18 e A20: É lápis!

O conjunto aberto e analisado posteriormente foi o quinto. Novamente, leram primeiro as palavras presentes e o aluno número 18 chegou à seguinte conclusão:

A18: «Taça» e «caçador» é a mesma coisa. A «massa» não é. Este é o intruso. (referindo ao pau de madeira com a palavra «massa»)

De seguida, esta patrulha abriu e analisou o quarto conjunto.

A01: Espera! «Avia» tem de ter o <h>!

A18: «Avia».

A20: «Avia».

A16: Esta está errada, é a intrusa. (indicando o pau de madeira com a palavra «avia») Por causa que aqui está «helicóptero» e «hoje» (referindo aos restantes paus de madeira) que começa com a mesma palavra

A01: «Avia» fica aqui. (referindo ao local onde estavam as palavras intrusas)

A20: «Avia»... Está mal escrito «avia», só falta aqui o <h>.

Em seguida, abriram e analisaram o terceiro conjunto.

A18: Esta é a errada (referindo à palavra «serpente»), porque as duas começam com a mesma letra (referindo às outras duas palavras «cenoura» e «cebola»).

O último conjunto que esta patrulha analisou foi o segundo. Repetiram o mesmo processo, leram primeiro e só depois analisaram e escolheram o intruso.

A20: O que começa com <o>, dêem. (intencionando em colocá-lo no grupo das palavras intrusas)

A16: Não, não é essa a regra.

A18: São estes dois os verdadeiros. (referindo às palavras «gelado» e «gema»)

A02: Falta o <e>, «objeto».

A16: Está aqui o <e>, «objeto».

Após terem terminado, a patrulha aproveitou para rever as palavras escolhidas como intrusas, nomeadamente, a do quinto conjunto.

A18: «Massa» e «taça» não faz o mesmo conjunto? Acho que o «caçador» é o errado...

Estagiária (colega de estágio): Pensa bem! Olha lá! O que é que essas palavras têm em comum?

A18: «Massa» e «taça» têm o <a>.

Estagiária (colega de estágio): Mais.

A16: Acho que já sei! Sabes porquê? Porque ali tem... hum...

Estagiária (colega de estágio): Oçam a maneira de dizer. (começou a ler pausadamente cada palavra)

A18: Ahhhh! É o conjunto «caçador» e «taça»!

Estagiária (colega de estágio): E qual é o intruso?

A18: «Massa».

Na fase final da atividade, à semelhança do que ocorreu na anterior, dinamizei uma discussão em turma, de modo a compreender o que levou cada patrulha a escolher aquela palavra como a palavra intrusa. Mais uma vez, escrevi, no quadro, a escolha de cada uma das patrulhas para discutir a opção correta.

Estagiária: Vamos analisar o quinto conjunto. No quinto conjunto quero o <ç> e os <ss>. Qual é a palavra intrusa neste conjunto?

A08: É «massa».

Estagiária: (escrevo no quadro a palavra dita) Porque é que é «massa»?

A11: Um tem «taça» e outro tem «caçador» e começa com <c> de cão. E depois temos «massa». O <ç> é diferente dos <ss>. Portanto, a «massa» é o impostor.

Estagiária: Este grupo... Concorda com «massa» e com a explicação do A11?

A15: Que se for <ss> vale <z>?

Professora cooperante: <ss>?

A15: Ai, <ss>.

Estagiária: Um <z>?

A15: Não.

Estagiária: Então vale o quê?

A15: Ia dizer que se colocar <ss> ia valer <z>, mas não.

Estagiária: Não, pois não.

A19: É só com um.

Estagiária: É só com <s>, sozinho, exato! E aí nessa patrulha?

A09: Sim!

Estagiária: Vocês concordam com a explicação do A11?

A09: Sim!

Estagiária: Olhem! Se eu disser assim: «taça», «caçador», «massa». Estou a dizer o mesmo som?

Alguns alunos: Não...

Estagiária: Não? Não estou a dizer o mesmo som?

A02 e A09: Sim!

A09: Estás a dizer o mesmo som, mas a palavra intrusa é mesmo «massa» porque está... Posso explicar? Porque «massa» tem <ss> e as outras têm <ç> e o mesmo som.

A06: Mas tu lêes da mesma maneira, mas escreve-se diferente!

Estagiária: É essa a explicação! Têm o mesmo som, mas escreve-se de maneira diferente com duas letras diferentes. «Caça» é com <ç>, mas «massa» já é com <ss>, mas têm o mesmo som. Para o próximo conjunto, que é dos acentos! Olha, vamos ouvir o A21! A21 qual era a palavra intrusa?

A21: Intruso, qual?

Professora cooperante: Dessas aí, qual foi a que escolheste que era a intrusa?

Estagiária: Que não pertencia a esse grupo.

A21: Deste grupo?

Estagiária: Sim, dessas três: «médico», «lápis»... Eu vou escrever aqui! (escrevo no quadro para o aluno ter melhor percepção visual das palavras) Qual é que está errada?

A21: «Médico»!

Estagiária: Muito bem! Todos concordam?

Alunos: Sim!

Estagiária: Porquê, A21?

A21: Porque a que está errado é «mèdico».

Estagiária: Porquê é que está errado a palavra «mèdico»?

A21: Por causa que «óculos» tem <s>, por causa «lápiz» não tem <s>.

A15: Tem <s>, sim!

A19: E «óculos» também!

A21: Esse não tem! (referindo à pseudopalavra «mèdico»)

Estagiária: Ok... Estás a dizer que está errado porque as outras duas tem o <s>, no final, e «mèdico» não tem.

A09: Não é por causa disso...

Estagiária: Vamos ouvir a opinião dos outros amigos, está bem?

A21: Está!

Estagiária: Será que é por causa disto que o A21 disse?

A09: Não...

A06: Também!

A05: Não...

A19: Sim! Também!

A15: Não!

Estagiária: Também... Ok! Vocês dizem também. Mas quero opinião de outra patrulha! Pode ser a da A16!

A16: É por causa do acento!

Estagiária: É por causa do acento! A21! A amiga está a dizer que é por causa do acento.

A09: Verdade!

Estagiária: Olha aqui! Este acento diz-se que é agudo. Na palavra «óculos»...

A06: Ah!! Está certo! Está certo! É por causa do acento!

Estagiária: Exatamente! A palavra «óculos», o acento é agudo. Na palavra «lápiz», nós dizemos que o acento é agudo.

Professora cooperante: Vai nessa direção, aqui.

Estagiária: Aponta ali para a janela. E aqui, na palavra «médico», o acento é para a porta. É grave.

A05: «Médico» não tem esse!

Estagiária: É verdade?

A09: Não!

Estagiária: Mas a palavra «médico» está bem escrita com este acento?

Alunos: Não!

Estagiária: Não. Porquê? Onde eu escrevo só este acento? Em que casos?

A19: Tipo, «à»...

Estagiária: Olha! Quando eu digo assim: “A Maria foi à cozinha.”.

A09: Para levar acento grave, o <a> tem de estar sozinho.

Estagiária: Exatamente! O <a> tem de estar sozinho. Quando digo assim: “A Maria foi à cozinha.”. (escrevo no quadro) É uma direção e este «à» aparece sozinho.

A06: Não tem <h> nem nada.

Estagiária: Não tem <h>, nem nada, exatamente! E também escrevesse noutra situação... «Àqueles»! Posso escrever nesta situação aqui: «às». Só nestes casos é que utilizamos o acento grave. Então? É por causa do <s> que esta palavra é intrusa?

Alunos: Não!

Estagiária: É por causa dos acentos. Vamos para o próximo conjunto que é o conjunto do <h> e do sem <h>. Este grupo, aqui! Digam-me lá as palavras deste conjunto, aqui. (há medida que ditavam as palavras, escrevia-as no quadro)

A09: «Avia».

Estagiária: Com <h> ou sem <h>?

A09: Sem <h>. «Helicóptero».

Estagiária: E?

A09: «Hoje».

Estagiária: A14! Qual é a palavra intrusa?

A14: A palavra intrusa é «avia», porque «avia» não se escreve com <h>...

A09: Escreve-se!

A14: E as outras são «helicóptero» e «hoje».

A09: Mas «avia» escreve-se com <h>... Ah! Então é «avia»!

Professora cooperante: O «havia» de verbo, tem de ter <h>, é do verbo «haver».

A14: Nessa palavra não tem <h> e «hoje» e «helicóptero» tem.

Estagiária: Ok! Este grupo, aqui! A11! Concordas com a A14?

A19: Mas «avia» tem <h>!

Estagiária: Concordas com A14? Que a palavra intrusa é esta, «avia» sem <h>, neste conjunto de «avia», «helicóptero» e «hoje»? Concordas?

A11: Não.

Estagiária: Não? Então, para ti, qual é a palavra intrusa? Para ti, para o teu grupo. Qual é a palavra intrusa?

A17: Eu acho que é «helicóptero».

Estagiária: Porquê?

A17: Porque é o único que tem acento.

Estagiária: Poderia ser!

Professora cooperante: Podia ser, sim senhora! Olha ali, <h> sem <h>.

A15: Aquele precisava de <h>. O «havia» precisa de <h>.

Estagiária: Mas será que existe a palavra «avia»?

A14: Se está sem <h>... Se calhar a (nome da estagiária) para enganar pôs «avia».

Estagiária: Coloquei o «avia» para quê?

A14: Porque nós podíamos... Eu não porque eu não sabia que «avia» escrevia-se com <h>. Como eles disseram que «avia» escrevia-se com <h>, tu colocaste sem <h> para enganar. E «helicóptero» e «hoje» também.

Estagiária: Portanto, se a regra é palavras com <h>, esta aqui [avia] é a palavra intrusa. Mas o que a A17 disse, também poderia ser. Mas a regra é esta! Mas sabiam que esta palavra [avia] existe?

Alunos: Não!

Estagiária: Escrevesse com <h> quando é do verbo «haver». Mas esta [avia] aqui existe.

A06: Existe, existe?

Estagiária: Qual é o verbo?

A06: «Haver».

Estagiária: Não. «Havia» com <h> é do verbo «haver». E esta aqui? «Avia» sem <h>, qual é o verbo?

A05: «Avião».

A09: Não!

A06: Eu já me esqueci. Só sei que existe.

Estagiária: É do verbo «aviar». Vamos para o próximo conjunto, que é o <j>. Qual é a palavra intrusa? Aliás, quais são as palavras deste conjunto?

A12: «Gema», «gelado» e «objeto». (escrevo no quadro à medida que as dita)

A19: Já sei qual é!

Estagiária: Qual é a palavra intrusa?

A15: «Objeto».

Estagiária: «Objeto»?

A19: Sim!

Estagiária: E neste grupo aqui?

A09: Eu acho que é «gema».

Professora cooperante: O que tu achas ou o que a tua patrulha acha?

A09: Eu acho e eles não sei.

Professora cooperante: Não, é o que a tua patrulha acha.

Estagiária: A maioria.

A02: «Objeto».

A09: Eu também acho que é «objeto».

Professora cooperante: E agora mudaram de ideia, porquê?

A09: Eu disse o que ele tinha dito. (referindo ao seu colega número 7)

Estagiária: A07, porquê é que achas que é «gema»?

A07: Foi por causa do som.

Estagiária: Do som. Porquê? «Gema» tem um som diferente de «gelado» e de «objeto»?

A05: Ah! Já sei porque ele pensou...

Estagiária: Queres que o A05 te ajude?

A07: Sim.

A05: Eu acho que ele achou que era «gema» porque como «gelado» e «objeto» terminam em <o> e «gema» não.

Estagiária: Foi por causa disso?

A07: Sim.

A09: Mas também pode ser de outra forma!

Estagiária: Diz lá outra forma.

A09: Porque no «gelado» tem <ge> e na «gema» também tem o <ge>. Então eu acho que é «objeto» porque é o único que tem o...

A11: Eu pensava que era «objeto», por causa que «gema»... Eu pensei que «gema» é uma coisa que nós comemos e «gelado» nós também comemos. Então, «objeto» nós não comemos.

Estagiária: Ahhh! Ok!

A06: Eu pensava que era «gema» porque aqui tem <o> [gelado] e aqui tem <o> [objeto].

Estagiária: Foi como o A07. Mas olhem aqui a regra!

A06: Mas eu sei a regra! Aí tem <g> (apontando para as palavras «gema» e «gelado») e aí tem...

A09: <j>. (referindo à palavra «objeto»)

A12: Mas eu também pensei noutra maneira. Por causa que... Primeira coisa, tem o <g> e o <e> [gema] no mesmo sítio do «gelado» e também tem o <a>.

Estagiária: Como assim?

A12: Aqui tem a mesma coisa, mas aqui também tem.

Estagiária: Ok, ok... Na segunda sílaba. É isso?

A12: Humhum!

Estagiária: Aqui na primeira sílaba, tem o <ge> e, na segunda sílaba, tem o <a> no final. Mas aqui tem o <l> e aqui tem o <m>.

A14: Mas eu pensei de maneira diferente. O «objeto», ele tem um <j>. O «gelado» e a «gema» têm o <g>. Então, o «gelado» e a «gema» têm os dois a mesma letra.

Estagiária: Muito bem! As vossas ideias são muito interessantes, mas, seguindo a regra do <j> e do <g>, a palavra intrusa é esta [objeto]. Agora, «gema», «gelado» e «objeto» têm o mesmo som?

A15: Não... «Objeto», «gema», «gelado». **A19:** Sim!

A06: Sim!

Estagiária: Tem o mesmo som ou não? Mas aqui, o som <j> e <g> têm o mesmo som?

Alunos: Sim!

Estagiária: Então, esta é a palavra intrusa. Escreve-se com <j>, mas tem o mesmo som. Vamos para o último. **A17,** podes dizer.

A17: É «cenoura», «cebola» e «serpente».

Estagiária: Para o vosso grupo, qual é a palavra intrusa?

A06 e A11: É «serpente».

Estagiária: Aí! Qual é a palavra intrusa?

A09: «Serpente».

Estagiária: Aí! Qual é a palavra intrusa?

A14: «Serpente»!

Estagiária: Porquê é que «serpente» é a palavra intrusa?

A05: Porque estes começam com a mesma letra e terminam com a mesma letra (referindo às palavras «cenoura e «cebola») e este (referindo-se à palavra «serpente») não.

Estagiária: Está certo o que disseste. Patrulha do A15!

A15: «Serpente».

Estagiária: Ok! Patrulha da A18! A18, podes dizer. «Serpente», é a palavra intrusa?

A18: Sim.

Estagiária: Porquê é que «serpente» é a palavra intrusa?

A18: Porque não tem o mesmo som...

Estagiária: Mas quais são as palavras que têm o mesmo som? A sílaba?

A18: A última sílaba...

Estagiária: Mas «cenoura», «cebola» a primeira tem o mesmo som. A18, «serpente» tem uma sílaba que é diferente das outras. A última sílaba, como estás a dizer... Diz aqui «cenoura», a última sílaba que é o <ra>, «cebola» a última sílaba é o <la>... Também não têm o mesmo som.

A18: Porque começa com <c> e «serpente» começa com <s>.

Estagiária: Não têm o mesmo som? O <c> e o <s>?

A18: Pois têm!

Estagiária: Então... «Cenoura», «cebola» e «serpente» têm o mesmo som, concordam?

Alunos: Sim!

Estagiária: Portanto, têm o mesmo som, mas escreve-se com letras diferentes.

28 de maio – “Stop das Palavras”

Depois da explicação do funcionamento da dinâmica, retirei à sorte a primeira letra, para os alunos iniciarem o jogo. Assim, a primeira letra, que saiu, foi o A e os alunos destas patrulhas começaram por analisar as imagens.

Patrulha do A02, A05, A07 e do A09

A09: Eu já sei! É a «águia».

A05: «Águia»?

A02 e A05: Isso não é uma «águia».

A09: Mete a letra A!

A05: <A> grande! (enquanto o aluno número 7 escrevia)

A09: O animal, qual é que é?

A02: É «pássaro».

A09: Começa com a letra A? <A>, «águia».

A05: «Águia»? Pronto, tá fixe! Uma profissão que comece com A?

A09: A profissão é «apresentador».

A05: «Apresentador»?

A09: Sim!

A05: Isso não é uma profissão.

A09: Vai, mete «apresentador»!

A09: O objeto... Isso é...

A02, A05 e A09: «Azulejo»!

A09: «Azulejo»...

A05: «AZUL», «Azulejo».

A09: Eu não sei escrever... A – sul...

A05: É <ZUL>, <ZUL>...

A09: (continua) a...

A05: «Azuleijo»!

A02: Está certo! Acho eu...

A05: Mas devia ser um <z>, porque é «aZul»

A02: Profissão! «Apresentador»!

A09: Mete «apresentador», aqui! (indicando ao aluno número 7 para escrever no respetivo espaço)

Quando todas as patrulhas terminaram, voltei a baralhar os papéis das letras restantes no saco e tirei a letra C.

Esta patrulha, antes de iniciar a escrita, observou e analisou o que cada imagem continha.

A09: Agora deixa-me meter a Cor! A Cor é bué fácil!

A02: Não! Agora sou eu! Já tínhamos decidido. (escreve a palavra «verde»)

A09: Ohhh! «Canguru»! Can...

A02: Acho que é assim que se escreve...

A09: Can...guro

A05: Canguro... ro...

A09: É bué estranho! Canguro... Aqui não é um <g>...

Restantes alunos da patrulha: É um <c>! (na primeira tentativa, tinham escrito com <g>)

A09: Está! Próxima! «Cantar»!

A05: «Cantar»!

A09: É a profissão é «cantar»! (informou o colega, o aluno número 2, para escrever essa palavra na folha)

A09: Agora o objeto!

A02: O que é isto?

A09: É «candeeiro».

A02: Espera aí! Isto não é «cantar».

A05 e A09: É!

A09: (vê melhor a escrita) «Quontar»?

A02: (apaga e escreve corretamente a palavra)

A09: O objeto é «candeeiro». «CANdeeiro»... (dita a palavra ao aluno número 2)

A minha colega chegou perto desta patrulha e começou a analisar o que já tinham feito.

Estagiária (colega de estágio): «Águia»? «Andorinha»!

A02, A05 e A09: «Andorinha»!

Estagiária (colega de estágio): Pois! Vocês puseram «águia»!

A05: Foi a A09!

Estagiária (colega de estágio): Não é «verde», é «cinzento», amores.

A07: «Cinzento»?

Estagiária: (colega de estágio): Sim!

A09: Não é não! Ah!

Estagiária (colega de estágio): É «cinzento» porque é o <c>.

A05: Escreve «cincento»! (indicando ao aluno número 2 para escrever na folha)

A última letra que saiu foi o R. A patrulha repetiu o mesmo processo: abriu, observou e analisou as imagens presentes no envelope.

A09: Ra...

A05: ...posa!

A09: Está! Já temos isto!

A05: «Câmara» (observando a imagem do «repórter») «Camarador»!

A02 e A09: Não! Tem <r>!

A05: «Cameraman»!

A09: Não...

A05: Então é o quê?

O aluno número 9 chamou pela estagiária para lhe perguntar a profissão que estava presente na imagem e, enquanto esperavam, o aluno número 2 escreveu as palavras que faltavam, «rosa» e «rádio». Quando a estagiária chegou junto a esta patrulha, respondeu-lhe que era um «repórter».

A09: É «repórter»!

A02: «Retorque»?

A09: «Retóper»!

A05: (escreve o que o colega ditou)

Patrulha do A08, A13, A14 e do A22

A13: O que é isso?

A22: É uma «águia».

A13: Então coloca um <a>... (pedindo ao aluno número 14 para escrever no cartão)

A08: <A> com acento!

A13: Espera! Mas isto não é uma «águia».

Estagiária: É uma «andorinha».

Alunos: Ah!!

O aluno número 14 escreveu e o aluno número 22 confirmou se estava certo, lendo a palavra escrita.

A22: «ANDorinha».

A13: Agora! Cores! Esta cor!

A14: «Azul»! (escreve no cartão e passam para a categoria seguinte)

A13: «Argila»!

A14: «Azulejo»! (escreve no cartão) Isto aqui é um «apresentador»?

A13: «Azulejo»?

A22: Está bem!

A08: Sim, «apresentador»! Chama a (nome da estagiária).

A13: (nome da estagiária), isto é o quê?

Estagiária: «Apresentador»!

A08: «Apresentador de notícias».

Estagiária: É só «apresentador».

A14: «Apresentador». (escreve no cartão)

A seguir, os alunos completaram a linha da letra C. Mais uma vez, começaram por observar e analisar as imagens e só depois iniciaram a escrita.

A14: Escreve «cantor».

A13: Não! «Cantora»! (escreve no cartão)

A14: «Canguru»!

A13: «Canguro» (escreve no cartão)

A14: Que cor é aquela?

A13: Parece um «castanho»...

A08: Um «verde» água, aqui!

A13: (escreve no cartão)

Estagiária (colega de estágio): (aproxima-se da patrulha e corrige) «Cinzento»!

A13: «Cinzento», A08! Cin – zen – to (soletra enquanto escreve no cartão, mas escreve um <s> no lugar de <z>)

A14: «Candeeiro».

A22: «CANdeeiro», é com dois <e>. (indica ao aluno número 13 para que ele possa escrever a palavra corretamente)

O último envelope a ser aberto foi o da letra R. Os alunos voltaram a retirar as imagens, a observá-las e a analisá-las para facilitar a escrita.

A13: «Raposa»!

A22: Ra – po – sa (soletra a palavra enquanto a escreve) Aqui... «Rosa» (escreve no cartão)

A14: O que é isto?

A22: «Rádio». (escreve no cartão)

A14: O que é que é isto?

Estagiária (colega de estágio): «Repórter»!

A22: Ah! «Repórter»! (escreve no cartão)

Quando todas as patrulhas terminaram de preencher os seus cartões, prosseguiu para a discussão coletiva.

Estagiária: Vou começar então a nossa discussão em grupo. Eu desta vez vou fazer diferente.

Escrevo no quadro de giz as temáticas utilizadas neste jogo do Stop.

Estagiária: Não vou ser eu a escrever.

A19: Vamos nós?

Estagiária: Sim! Quem é que teve dificuldade a escrever «andorinha»?

O aluno número 9 levantou o braço e, por isso, solicitei a sua ida ao quadro.

Estagiária: Escreve como escreveste «andorinha» na primeira vez.

Depois do aluno ter escrito, o aluno número 19 comentou que também tinha escrito daquela maneira.

Estagiária: Escreveste assim também. Alguém teve mais dificuldades a escrever «andorinha»? Sim? Como escreveste? Anda cá.

O aluno número 10 levanta-se e dirige-se ao quadro para escrever a palavra «andorinha».

A19: Ah não! Não escrevi assim.

Estagiária: Podes escrever aqui à frente.

A19: Mete só a barra.

O aluno escreveu e, quando terminou, pedi que o aluno número 19 fosse ao quadro escrever a palavra como achava que era. Posteriormente, iniciei a análise coletiva das diferentes maneiras de escrita diferentes.

Estagiária: Qual foi o erro que vocês notaram aqui no da A09?

A08: O <u>.

Estagiária: O que fica aqui em vez do <u>, A09?

A09: O <o>.

Estagiária: O <o>. Porquê? O <o> também podemos soletrar com que som?

A05: Como <u>.

Estagiária: Como <u>. Mas desta vez, aqui é o <o>.

A19: Como assim? «O menino» mas pomos o <u>.

Estagiária: O <o>.

A14: Então, «O menino» só que se escreve com <o>.

Pedi ao aluno número 9 para se sentar e concentrei a atenção dos alunos para a palavra escrita do aluno número 10.

Estagiária: Aqui no do A10, não está com erro?

A06: Sim!

Estagiária: Qual é o erro?

A06: O acento.

Estagiária: O acento?

A06: Ai, não! Espera, espera!

A17: Isso é «an-do-ri-nha».

A05: Isso está bem!

Estagiária: Aqui está tudo bem!

A11: Está tudo bem, A06!

Por fim, analisou-se a palavra escrita pelo aluno número 19.

Estagiária: A19, quem é que escolhes?

A19: Está errada! A12!

A12: Por causa que tu escreveste <lha> e é <nha>.

Estagiária: E como é que fica?

A19: Então, só tenho que apagar assim...

Estagiária: Não! Ouve os colegas!

A12: Não! Tens que apagar aqui e pôr um <n>.

A14: Colocaste um <l>.

Estagiária: Percebeste, A17?

A19: Percebi! E tive mais dificuldades.

Estagiária: Olha! Mais alguém escreveu «andorinha» mal?

Alunos: Não!

Estagiária: Agora! A seguir! Cores! Quem é que escreveu mal a palavra «azul»?

A15: Nós escrevemos mal.

Estagiária: Podem vir.

A12: Nós todos?

Estagiária: Só o A15.

A15: Nós na primeira vez escrevemos, não sei porquê, «azul» assim. (escreve no quadro a maneira como a patrulha escreveu)

Estagiária: Mas depois a A12 disse que era com <z> e não escreveram.

A12: Sim, e não escreveu.

Estagiária: Mas pronto! O A15 estava a pensar que era assim.

A15: Mas estava a pensar mal.

Estagiária: Estavas a pensar mal, pois.

A11: Nós também escrevemos assim.

A19: Não, não!

Estagiária: Mas espera aí! Porquê é que pensaste assim?

A15: Porque às vezes o <s> também vale <z>.

Estagiária: E pensaste que era um <s> que às vezes vale <z>, ok! Boa! Mas um <z>... Não se esqueçam desta regra! A seguir do <a>, como primeira letra, é sempre <z>. Algumas palavras não é. A palavra «asa» é com <s>. Mais alguém escreveu esta palavra mal?

A11: Eu! A A19 está a dizer que não, mas escreveu.

A06: A primeira vez.

O aluno escreveu no quadro e os colegas e eu ficámos surpreendidos.

Estagiária: «Agul»?

A19: Sim.

Estagiária: Mas porquê é que escreveste «agul»?

A19: Não sei.

A11: Quando ela escreveu assim, depois eu disse assim: “É com <z>”. E depois ela, a seguir, fez igual ao A15 e eu disse: “Tu fizeste <a>...”. O <z> tem a palavra quê? Eu fiquei a pensar.

Estagiária: E, portanto, é com <z>! Agora! Objetos! Quem escreveu a palavra «azulejo» mal? Esperem aí! Há grupo que ainda um grupo que ainda não veio aqui e escreveu a palavra «azulejo» mal. A01, anda cá!

Enquanto este aluno dirigia-se ao quadro e eu pedia-lhe para que escrevesse a maneira como escreveu aquela palavra, o aluno número 9 escreveu como tinha escrito no cartão. Os restantes alunos começaram a dizer as suas observações em relação àquilo que estava a ser escrito no quadro.

A13: A01, acho que escreveste a mesma coisa do que nós.

A14: Pois escreveu!

A09: O nosso está diferente!

Como o aluno estava a escrever com uma letra pequena, decidi escrever eu a mesma palavra, com uma letra maior.

A13: Depois posso ir aí?

Estagiária: A seguir és tu. Mas escreveste igual ao A01?

A13: Não.

A01: Aqui era o <j>.

Estagiária: Era um <j>, aqui no <z>?

A01: Não, olha, olha...

Estagiária: Ok! Podes ir sentir A09 que eu já te chamo.

A19: Escrevi igual a ti.

A seguir, pedi ao aluno número 13 que partilhasse com os colegas a maneira como escreveu a palavra.

A14: É com <a>, «Azulejo».

A13: Espera! Como escrevemos?

A14: Com <o>.

A13: Com <o>?

A14: Sim!

Estagiária: Mas assim é igual ao A01.

A14: Não, aquilo é um <j>.

A13: Não! Porque aqui tem um <i> e o meu não tem.

Estagiária: Ah ok! Podes ir sentar.

A15: A nossa é diferente.

Estagiária: Não, a vossa é igual ao do A01. Olhem, vamos ouvir o A01! O A01 escreveu «azulejo» com «azuLEljo». Porquê? Porquê é que escreveste assim?

A01: Porque pensava que era com <i>.

Estagiária: Porque pensaste que era com <i>. Porquê? Porque é que pensaste que era com <i>?

A01: Porque parece que tem o <i>.

Estagiária: Porque parece que tem o <i>, muito bem! Agora vamos perguntar aos amigos se esta forma está correta. E os amigos vão dizer se sim ou se não e, se não, porque é que não está correta. Escolhe algum amigo para dizer.

A05: É para dizer porquê é que está errada? Porque meteu o <i>.

Estagiária: Porque meteu o <i>. O A01 já sabe.

Professora cooperante: E porquê? Nós também temos uma palavra que pomos o <i> e porque dizemos, que é o «ca-ran-GUEI-jo». Não é «carangeijo»... Como é que se escreve?

A18: «Caranguejo».

Professora cooperante: «CaraGUEjo».

A15: É só com o <e> não é com o <i>.

Professora cooperante: É só com o <e>.

Estagiária: A09, vem cá explicar. Esta palavra tem mais do que o <i>.

A09: Tem o <o>.

Estagiária: Tem o <o>. E tem mais o quê?

A09: O <i>.

Estagiária: O <i>, <o> e mais o quê?

A19: O <a>.

Estagiária: Porquê é que vocês escreveram assim?

A09: Porque parecia.

Estagiária: Parecia o quê? Porquê é que colocaram o <o>?

A09: Porque o <o> vale <u>.

Estagiária: Porque o <o> vale <u>. Boa! Porquê é que colocaram aqui um <a>?

A09: Porque o <e> vale <a>.

A15: Han?!

A09: Não... Espera! Essa não sei.

Estagiária: Mas alguém do vosso grupo disse que era <a>? Quem?

A05: Eu.

Professora cooperante: Não interessa quem foi.

Estagiária: Era só para saber porquê é que colocaram.

Professora cooperante: Vocês todos aceitaram. É porque concordaram.

A09: Só que antes tinha escrito mal e eles disseram que estava errado.

Professora cooperante: Então escreveste mal e agora escreveram mal outra vez, é isso? Mas agora já descobriram onde está o erro?

A09: Sim.

Professora cooperante: Porquê?

Estagiária: Primeiro, este aqui vale <u> e neste caso é um <u>. Pronto, e mais?

Professora cooperante: Depois dizem o ditongo mal, em vez de dizerem <ei>, disseram <ai>.

A19: Professora, sabes porquê é que escrevemos mal as palavras? Porque não conseguimos dizer bem.

Professora cooperante: Muito bem!

A12: AzuLEljo.

Professora cooperante: AzuLEjo.

Estagiária: Do grupo da A13, está bem ou não?

Alunos: Está bem.

Estagiária: Está bem, é assim que se escreve, «azulejo». Profissões! Quem é que escreveu a palavra «apresentador» mal?

Como ninguém levantou o braço, pedi que fosse algum aluno que tivesse escrito corretamente. O aluno que foi ao quadro foi o número 14.

Estagiária: Esta é a forma correta! Quem é que escreveu diferente? A11, vem cá.

A11: Está tudo igual, menos uma coisa.

O aluno número 11 escreveu no quadro a maneira como pensava que se escrevia a palavra «apresentador»

Professora cooperante: Isso como vocês escreveram, A11?

A11: Sim, mas está aqui uma coisa que eu fiz mal.

Estagiária: Eu só tinha visto ali o <m>.

A11: Sim, o <m> é que eu fiz errado.

Estagiária: Mas olha! Esperem! Olhem todos para aqui! Isto aqui é o quê?

A19: Um <i>.

Estagiária: Um <i>, um <m> e aqui falta o quê?

A19: Aí está um <d>.

Estagiária: Um <d>, mas é logo a seguir do?

A19: <A>.

Estagiária: A11, anda cá ao pé de mim.

A15: Como pode ser o <m> se ele só vem antes do <p> ou do ?

A09: Verdade!

Estagiária: O <m> só vem antes do <p> e do . Do resto das letras só vem o <n>. Porquê é que escreveram aqui um <i>?

A11: Como eu não falo muito bem, só escrevo aquilo que me sai da boca e saiu da boca assim: «aprisemtador».

Estagiária: Ok... Então, o <e> pareceu-te um <i>.

A11: Hum hum.

Estagiária: A05, vem cá!

Depois do aluno número 5 escrever como tinha pensado na palavra, iniciei a análise desta com a turma.

Estagiária: Então aqui o A05, mais uma vez, temos aqui uma confusão entre o <s> e o <z>. «ApreSENTador», porque parece um <z>. Mas, neste caso, é com?

A05: <S>.

Estagiária: <S>. Podes sentar. Então, a forma correta é mesmo a primeira. Vamos passar para o envelope C. Animais! Quem é que escreveu «canguru» mal? A02!

A09: Mas fui eu que escrevi!

Estagiária: Então, A09!

A09: É para escrever como eu tinha escrito?

Estagiária: Hum hum, é mesmo essa a ideia.

O aluno número 9 começa a escrever a sua primeira versão da palavra «canguru».

Estagiária: Também escreveram mal? Então venham aqui. A12, vai!

O aluno número 12 foi ao quadro para escrever a sua versão dessa mesma palavra.

Estagiária: Ok! Podes sentar. A18!

O aluno número 18 também foi ao quadro escrever a maneira como escreveu esta palavra. Ao mesmo tempo, pedi ao aluno número 19 para ir ao quadro escrever a mesma palavra.

Estagiária: Ok, A18, podes sentar. Podes também sentar, A19. Temos alguma palavra certa?

Alunos: Sim!

Estagiária: Olhem, eu tenho de vos dizer que nenhuma está certa. «Canguru»...

A06: «Canguru» é com <u>.

A20: Não, porque todos têm um <o>.

Estagiária: E não é só o <o>. Olhem, aqui falta uma letra.

A06: Falta um <m>.

Restantes alunos: <N>.

Estagiária: A18, aqui falta o quê?

A18: Um <n>.

Estagiária: Um <n>! E aqui? É um <o>?

A11: Um <u>.

Estagiária: É um <u>. Portanto, a forma correta é «canguru». (escrevo no quadro)
Agora, foram vocês que escreveram esta?

A09: Sim!

Estagiária: Porquê é que escreveram Can... Aqui já tem o <n>. Porquê é que escreveram um <c> em vez de um <g>? Com o <g> tem o som de <gu> e o <c> tem o som de <cu>. Porquê é que escreveram um <c> em vez de um <g>?

A09: Porque...

Estagiária: Não sabes. E porquê é que escreveste um <o> no final? Porque tens lá o som... Foi isso.

A09: Sim.

Estagiária: Aqui! Quem escreveu esta?

A18: Fui eu.

Estagiária: Porquê é que escreveste sem o <n>?

A19: Porque não estava a falar.

Estagiária: E aqui a mesma coisa no <o>, certo?

A19: Sim!

Estagiária: A19, porquê é que escreveste o <u> no final? Fica «cangurou».

A19: Mas era o <u> no final.

Estagiária: Aqui! Quem escreveu esta? A18, porquê é que escreveste esta aqui?

A18: Porque esqueci-me do <n> aí.

Estagiária: Do <n> e do quê?

A18: E do <u> e do outro <u>.

Estagiária: A08, aqui falta só uma letra. Nas Cores! «Cinzento». A10, vou pedir aqui ao A10.

O aluno número 10 dirigiu-se ao quadro e escreveu como a sua patrulha tinha escrito no cartão.

Estagiária: Porquê é que escreveste assim? O que falta aqui?

A10: Um <n>.

Estagiária: Um <n>. E o que puseste a seguir, no <z>? Aliás, o <z> e o <i>? Explicas à turma?

O aluno ficou um tempo a pensar e não respondeu.

Estagiária: Não sabes. Então qual é a forma correta? Soletrem-me lá! Digam-me letra por letra!

Alunos: C – I...

Estagiária: Esperem aí!

Estagiária e alunos: Um C – I – N – Z - E - N – T – O.

A15: Mas está mal. Acho eu.

A12: Não! Está certo!

A15: O <z> não tem de vir depois do <a>?

Estagiária: Não, mas neste aqui é um <z>.

Alunos: Ah!!

Estagiária: Neste caso, aqui é um <z>. Próxima! Objetos! Qual era o objeto? Relembrei-me lá!

A12: «Candeeiro».

Estagiária: «Candeeiro», exatamente. Vocês aqui! Como é que escreveram «candeeiro»?

A11: Nós escrevemos «canteiro».

Estagiária: «Canteiro» é outra coisa. Aqui! Como é que vocês escreveram?

A15: Podemos soletrar?

Estagiária: Sim.

A15: C – A – N – D – E – E – I – R – O (escrevo no quadro, ao mesmo tempo que soletra)

Estagiária: Olhem! Está certo?

Alunos: Está!

Estagiária: Alguém escreveu diferente?

A09: Com <d>.

Estagiária: Leva dois <e>. Eu vos explicar porquê é que é «candeeiro». «Cande... <De> é uma sílaba; <ei> é outra sílaba. «Can – de – ei – ro». Ou seja, <can> é uma sílaba; <de> é uma sílaba; <ei> é outra sílaba; e o <ro> é outra sílaba. Próxima! Profissões! A02, soletra-me lá. Diz-me as letras.

A02: C – A – N – T – A – R (escrevo no quadro, enquanto soletra)

Estagiária: <Ar>? Assim?

Professora cooperante: Mas isso é uma profissão? «Cantar» é ação.

A19: É «cantora».

A09: «Cantora»!

Professora cooperante: É «cantor».

A15: Vocês escreveram assim?

Estagiária: Nesse caso, é uma «cantora» na imagem. Alguém não colocou uma letra, tinha alguma coisa mal?

Alunos: Não!

Estagiária: Então! Último animal, qual é?

Alunos: «Raposa»!

Estagiária: A01, soletra-me a palavra «raposa».

A01: R... (escrevo no quadro, ao mesmo tempo que soletra)

Estagiária: R... Só um <r> ou dois?

A01: Um.

Estagiária: Um! Porquê? Porquê é que não posso escrever dois <rr> no início da palavra?

A15: Porque não podes escrever dois <rr> no início da palavra.

Estagiária: Muito bem! A01, continua. R...

A01: A – P – O – S – A (escrevo no quadro, ao mesmo tempo que soletra)

Estagiária: Alguém escreveu diferente?

Alunos: Não!

Estagiária: Então, vamos passar para o próximo. Qual é a próxima palavra? É «rosa». Quem quer dizer e pensa que está mal?

A09: Eu acho que a nossa está certo.

Estagiária: Ok, então, A22, soletra-me lá a palavra «rosa».

A22: R – O – S – A (escrevo no quadro, ao mesmo tempo que soletra)

Estagiária: É um <s> ou um <z>?

Alunos: Um <s>!

A19: Parece um <z>... Às vezes!

Estagiária: Objetos! Quem quer soletrar a palavra «rádio» e que acha que escreveu mal?

A06: Eu!

A11: Não, tu não fizeste mal.

Estagiária: A06, soletra-me lá.

A06: R – A – D – I – O (escrevo no quadro, enquanto soletra)

Estagiária: Só assim?

Alunos: Não, falta o acento.

A06: Falta o acento.

Estagiária: Qual este? (coloco o acento grave)

Alunos: O agudo!

Estagiária: Próxima! Qual era a próxima, que eu sei que era a mais difícil?

A12: Eu sei!

A09: Eu sei! Eu acho que está errado.

Estagiária: A09, soletra-me lá.

A09: R – E – T – Ó – P – E – R (escrevo no quadro, ao mesmo tempo que soletra)

Estagiária: O que se passou aqui? Nós queremos «repórter». O que se passou aqui?

A11: Eu sei!

A06: Ahhh!!

A11: Está tudo bem, menos algumas coisas. Tu tens que trocar este por este (colocar o <p> no lugar do <t> e o <t> no lugar do <p>) e tirar o acento.

Estagiária: Tirar o acento?

A12: Não, eu sei!

Estagiária: Espera aí que vamos escrever como o A11 está a dizer. Uma coisa A09.... Vocês trocaram as duas letras: o <p> e o <t>.

A13: E também falta outra coisa! Elas escreveram <pó>.

Estagiária: O que falta mais? A15 já disse que tem acento. Portanto, o que falta ainda aqui? A01!

A01: Um <r>.

Estagiária: Um <r>! Onde?

A01: Depois do <o>.

Estagiária: Depois do <o>!

04 de junho – “Limpeza do Oceano de Palavras”

Patrulha do A03, A04, A12 e A15

Esta patrulha começou por analisar e discutir o envelope cuja regra era verificar as imagens onde as respetivas palavras têm ditongo e retirar aquela que não tem.

A12: Li - mão... Essa tem!

A15: «Pão» tem... <ão>!

A12: Aqui também, «limão». «Lua», <ua>... Tem!

Estagiária: Ou «noite».

A12: Isto é «noite» ou «lua»?

Estagiária: «Noite»!

A15: «Noite» não tem.

A12: Á - gu - a

A15: «Água». Tira-se o <á> e com o <g> fica <ua>. <Ua> não é, acho eu.

A12: Sim, porque tem duas.

A15: Mas quando está sozinho não digo <ua>.

A12: Aqui é «pau», <au>, <au>...

A15: «Pau» tem! Uma «igreja»! Acho que isto não é.

O próximo envelope que analisaram foi o com a regra dos acentos, as imagens cujas palavras tinham acento e retirar as que não tinham.

A12: «Lagarta» também não tem. Ca - fé!

A15: Mas agora é dos acentos!

A12: La - gar - ta!

A15: «Lagarta»... «Caf...

A12: Ca - fé!

A15: Tem acento!

A12: Isto é o quê?

Estagiária (colega de estágio): É «fósforo».

O último envelope a ser analisado pela patrulha foi o que tinha o objetivo de retirar as imagens cujas palavras têm som de <z> e escrevem-se com <z>.

A15: A12, as que valem <z>. «Azeite» é com <z>. No rótulo do «azeite» tem com <z>!

A12: Sim, no pagode diz «azeite». Ok, já agora, é qual?

A15: <S> que vale <z>.

A12: Esta está certo, não é? (apontando para a imagem cuja palavra era «natureza»)

A15: Não, está errado! É com <z>.

A12: Ah, sim! Ca - SA - da... É com <s>.

A15: Está certo! Prin – ce – sa.

A12: É com <s>.

A15: Mú - si – ca.

A12: É com <s>...

A15: A – sa.

A12: «Asa», <sa>, <sa>... <S>, dois <s>!

A minha colega de estágio aproxima-se do grupo e pede para eles explicarem como pensaram nos diferentes envelopes.

A15: «Natureza» é com <z> porque antes vem um <e> e depois vem um <a>. «Azeite» no rótulo diz que é com <z>, por isso, está certo, não é?

A12: «Casa»...

A15: «Casado» é...

Estagiária (colega de estágio): «Casamento»!

A12: «Casamento» é com <s>.

Estagiária (colega de estágio): Sim.

A15: Agora, «asa» é com dois <s>.

Estagiária (colega de estágio): Continua.

A15: «Música»...

A12: «Música» é obvio, porque, quando eu quero ouvir música da liberdade... Tipo! Isso eu consigo ver que é com <s> por causa que eu olhei no meu telemóvel.

A15: Prin – ce – sa!

A12: É com <s>.

Patrulha do A01, A16, A18 e A20

A01: «Água» tem! Á - gu – a. <Ua>.

A16: «Água»!

A01: <Ua>! «Água»! Sim, boa!

A18: «Lua», tem.

A01: «Ua». «Lua»! «Pão»! Tem o <a> e o <o>. <Ao>! «Pau» tem o <a> e o <u>.

A16: «Pão», tem! «Limão» fica!

A01: Li - mão! O <a> e o <o>.

A18: «Lua», tem?

A16: Sim, tem!

A01: Lu - a. <Ua>!

Contudo, os alunos chegaram à conclusão de que a palavra da imagem não era para ser «lua», mas sim «noite».

A01: «Noite»!

A16: «Noite», tem!

A01: <Oi>.

A16: Agora, «igreja»!

A20: I - grei - ja!

A01: <Ei>!

A18: «Pau»!

A01: <Au>!

O segundo envelope que este grupo abriu foi o da regra dos acentos.

A16: «Sofá» tem acento?

A01: Sim, tem!

A16: Fa - mí - li - a. Tem!

A01: Tem! <la>!

A16: Não! Agora é com acentos!

A01: Fa - mí - li - a! Fa - MÍ - li - a. Sim!

A16: «Café»! Tem o acento no <e>.

A20: Fós - fo - ro... «Fósforo»!

A01: La - gar - ta!

A20: «Lagarto»!

A01: Tem acento no <ar>. Eu disse: La - GAR - ta! <Ar>! «Fósforo»!

A20: Não tem!

A01: Tem, no <o>!

A16: (nome da estagiária) isto é o quê?

Estagiária (colega de estágio): «Fósforo»!

A16: Não tem.

A01: Tem, no <o>!

A18: (nome da estagiária) e isto é o quê?

Estagiária (colega de estágio): «Túnel»!

A01: Tem, no <e>!

O último envelope que abriram foi o da regra de palavras com <s>, com som de <z>.

A01: «Papagaio» (referindo à imagem da «asa»), não tem!

A16: Ca - sa - men - to. Não tem!

A01: Ca - sa... <sa>... <Z>... Ca - sa... <sa>...

A18: Não! É com <s>!

A16: Ca - SA - men - to.

A18: Tem, tem.

A01: <Sa>! Vês, eu disse!

A16: Não! Agora é com <c> que vale <z>! Que vale só <z>!

A18: «Casamento» não tem. «Casamento» é com <s>.

A01: O <c> tem de ter o som do <z>!

A16: Não! O <c> que tem de ter o som do <s>! «Casamento» tem o som do <s> e é um <s>! Agora...

A20: Mú - si - ca. Tem!

A01: <S>, <z>.

A18: Não! Vocês não estão a perceber! É o <s> que vale o som de <z>!

A01: Ahhhh!! «Floresta» não tem. Flo - RES - ta.

A16: Flo - res - ta. <Es>...

A01: «Chá»!

A16: Não. É «azeite».

A01: «Azeite».

A16: A - ZEI - te.

A18: Não, mas é o <s> que tem o som de <z>!

A01: Se fosse com <s>, ia ser «aseite»! (soletrando o som do <s> como se fosse <ss>)

Quando terminaram, esta patrulha reviu o seu trabalho.

A18: Isto é «natureza». Acho que isto é «natureza»...

A16: Na - tu - re - za, <za>... «Natureza» é com <z>?

A18: Sim, vale <z>!

A16: Não!

A18: <Z> vale <z>!

A01: «Princesa», «casamento»...

Após as análises e as discussões entre patrulhas, fiz a habitual discussão coletiva das conclusões das mesmas.

Estagiária: Vamos começar a nossa discussão, que sempre fazemos. Portanto, primeiro conjunto vai ser dos ditongos, está bem?

A15: Está!

Estagiária: Pode começar este grupo, aqui! (o aluno número 9 dirige-se ao quadro)
Escreve aqui a palavra que o vosso grupo escolheu, como a palavra intrusa, a palavra que vocês limparam do vosso oceano.

O aluno escreveu no quadro a palavra escolhida e outros alunos leram em voz alta. Eu concluí.

Estagiária: «Igreja». Este grupo aqui. Quem quer ir?

A17: Vai o A06! Mas é qual?

Estagiária: Qual é a palavra que vocês também retiraram?

O aluno número 6 foi escrever ao quadro e, quando terminou, mais uma vez, os colegas começaram a lê-la.

Alunos: «Água».

Estagiária: Tiraram mais alguma? Deste conjunto daqui?

A17: Sim! Esta aqui!

Estagiária: «Noite» vocês também tiraram para o lado. A06, ainda não acabou. Vocês também tiraram aquela palavra e mais outra.

O aluno voltou a escrever no quadro a palavra «noite» e «igreja», mas com <i>.

A15: Pensava que era só duas...

A13: Como assim?

Estagiária: Já estou a perceber porquê é que vocês pensaram assim. Nesse grupo, aí! Quem quer vir ao quadro? Escreve a palavra «igreja» como vocês pensaram que se escrevia.

A18: Eu não sei se é assim que se escreve... (escreveu «igreja» no quadro)

A15: «Igreja» ou «igreja»?

A12: É como ela pensou.

A09: Eu não tinha pensado assim.

Estagiária: Eu, agora, não estou a corrigir os erros. Só estou a ver como os colegas pensaram.

A seguir, foi o aluno número 13, ao quadro, escrever a palavra «igreja» e «noite».

A13: Estou a pensar se é assim que se escreve...

Estagiária: Podes sentar, A13. A16!

O aluno número 16 dirige-se ao quadro e escreve a palavra «noite».

Estagiária: Última patrulha, quem vai?

A15: É a A12!

A12: Escrevo «noite» ou o que é que escrevo?

Estagiária: A palavra que vocês escreveram que não estava bem, ali.

A15: A palavra ou as palavras?

Estagiária: As palavras!

O aluno número 12 escreve, no quadro, as palavras «igreja», mas com <i>, e «água».

Estagiária: Todos já escreveram?

A06: Sim!

Estagiária: Concordam?

A19: Sim!

Professora cooperante: Mas escrevem todos, «igreja»?

A19: Eu não sei escrever «igreja», eu digo mal.

A15: Erraram muitas pessoas a escrever «igreja».

A12: Lê-se «igreja», mas é «igreja».

Professora cooperante: Lê-se mal! É como «carangueijo» não existe, é «caranguejo»!

Estagiária: Vamos olhar para o que cada um escreveu. Vocês concordam?

Alguns alunos: Sim!

A15: Hummm...

Estagiária: Vocês concordam com o vosso grupo, mas concordam com os outros grupos?

Alunos: Não!

Estagiária: Com o que é que vocês não concordam?

A06: Eu não concordo com «igreja».

Estagiária: Não concorda com a maneira de como está escrita.

A06: Não.

Estagiária: Ok... Outra opinião?

A17: Eu acho que é mais correto dizer «igreja» e não «igreja».

A15: Mas isto é para erros ortográficos?

Estagiária: Sim!

A15: Ah tá!

A12: Mas não se diz «igreja».

A15: Diz diz!

A12: «Igreja»!

A15: «Igreja», «carangueijo»...

Estagiária: Então, para vocês, como se escreve?

Alunos: «Igreja»!

Estagiária: Com <i> ou sem <i>?

Alunos: Sem <i>!

Estagiária: Sem <i>. E qual foi o grupo que acertou?

Alunos: Delas!

Estagiária: A da A13. Então porque é que retiraram «igreja» do conjunto? Reparem! Vocês dizem que «igreja» é sem <i> e está certo! Mas depois vocês escreveram com <i>. Porquê?

A02: Dizemos mal e escrevemos mal.

Estagiária: É a maneira de como vocês falam, mais uma vez.

A06: Nós falamos mal.

Estagiária: Mas vocês tinham dito agora mesmo que era «igreja» sem o <i>. Porquê é que vocês escreveram assim, quando vieram ao quadro?

A15: Nós dissemos assim.

Estagiária: Aqui houve grupos que escreveram «noite». Porquê é que vocês escreveram esta palavra aqui?

A19: Não sei.

A17: Espera! Ai não...

A15: <Oi>?

A13: Não me lembro!

A17: Sim! Porque tem!

Estagiária: Porque tem! Qual é?

A17: <Oi>.

Estagiária: <Oi>. Portanto, as palavras que não pertenciam a este conjunto, quais eram?

A19: A «água». Ai não!

Estagiária: Quais eram as palavras que não pertenciam a este conjunto?

A15: «Igreja».

Estagiária: «Igreja» e «água». Porque não têm?

A12: <I>! Ah!

Estagiária: Porque não têm o quê?

A15: Hummm...

Estagiária: Um?

A19: O <a>?

A14: Que não tem...

A19: Não tem <s>...

Estagiária: Que não têm o quê? Di...?

Alunos: Ditongos!

Estagiária: Um exemplo de ditongo?

A16: <Au>...

Estagiária: É quando as vogais se juntam e fazem um som.

A06: Duas letras.

Estagiária: Vogais. Vamos para o próximo conjunto... Que é o conjunto dos acentos! Patrulha do A15, quem quer vir cá escrever?

A04: Posso ir?

O aluno número 4 dirige-se ao quadro e escreve a palavra («lagarta») que a sua patrulha escolheu como intrusa.

Estagiária: Patrulha da A18, quem é que vai? A20! Quais foram as palavras que vocês escolheram?

A16: «Lagarta»...

O aluno número 20 vai ao quadro e escreve as palavras intrusas que a sua patrulha escolheu.

Estagiária: Portanto, é «fósforo»... (contudo, o aluno escreveu sem acento e sem o <s>)

A06: «Fósforo» é com <s>.

A seguir foi o aluno número 14 escrever a palavra que a sua patrulha considerou como intrusa.

A13: É «lagarta» que é o verdadeiro.

Estagiária: Ok! Este grupo, aqui, escreveu alguma coisa diferente?

A patrulha dos alunos número 6, 10, 11, 17 e 19 responderam que não.

Estagiária: Esse grupo, aí, escreveu alguma coisa diferente?

A09: Sim!

Estagiária: Qual foi a palavra que vocês retiraram?

A patrulha dos alunos número 2, 5, 7 e 9 mostraram, porém, a palavra era de outro conjunto.

Estagiária: Não! Essa palavra é de outro conjunto... Não baralhem os conjuntos. Portanto! Vocês concordam?

A12: Sim, com o meu grupo.

A02: O «fósforo», não!

Estagiária: Portanto, com o que é que vocês concordam? O que é que devia tirar deste grupo? Qual é a palavra que devia tirar deste grupo?

A13: «Lagarta».

Estagiária: A «lagarta»? Tiraram a palavra «fósforo»?

Os alunos das outras patrulhas responderam que não.

Estagiária: A palavra «fósforo» é uma palavra esdrúxula. Porquê? A sílaba tónica é a antepenúltima sílaba da palavra. Todas as palavras esdrúxulas, ou seja, onde a sílaba tónica é a antepenúltima sílaba, levam acento. Eu escrevi [no quadro] a palavra «esdrúxula» de propósito. Reparem na palavra «esdrúxula».

Alguns alunos: Tem o acento...

Estagiária: Onde? Em que sílaba?

Alguns alunos: No <u>.

Estagiária: Na antepenúltima, na penúltima ou na última?

A13: E é agudo!

Estagiária: Portanto! Esta é uma cábula para vocês nunca mais se esquecerem. A própria palavra «esdrúxula», a sílaba tónica leva acento e é na antepenúltima sílaba.

A06: É esdrúxula na própria esdrúxula.

Estagiária: Sim! Portanto, a palavra que vocês tinham de retirar era?

Alunos: «Lagarta»!

Estagiária: Qual é a sílaba tónica?

A15: É o <gar>. La – GAR – ta!

Estagiária: É o <gar>! Não é a antepenúltima sílaba, pois não?

Alunos: Não!

Estagiária: Logo não era...

A15: Esdrúxula.

Como o tempo de aula estava a terminar, no último conjunto, decidi perguntar a cada patrulha a palavra que retirou, enquanto a escrevia no quadro.

Estagiária: Vamos ao último conjunto! Digam-me a palavra que cada grupo tirou. Este grupo!

A09: «Natureza».

Estagiária: Este grupo, aqui!

A17: Nós retirámos...

A09: Mas nós retirámos duas!

Estagiária: Então qual foi a outra?

A09: «Azeite».

Estagiária: Este grupo, aqui!

Patrulha dos alunos 6, 10, 11, 17 e 19: «Natureza».

Estagiária: Mais alguma?

A19: «Azeite».

Estagiária: Este grupo, aqui!

A13: A mesma coisa.

De seguida, apontei para as restantes patrulhas.

A16: A mesma coisa.

A15: A mesma coisa.

Estagiária: Está certo! O <z>...

A15: Eu sei!

Estagiária: Sim, A15!

A15: Porque o <z> só pode vir atrás de um <e> e à frente de um <a>.

Estagiária: De um <e> e de um <a>. Mas vocês tinham outra palavra, que era a palavra «princesa».

A12: Mas isso escreve-se com <s>.

Escrevo no quadro a pseudopalavra «princeza».

Estagiária: Escreve-se assim?

Alunos: Não! É como <s>!

A12: Eu sei porquê! Posso dizer?

Estagiária: Sim!

A12: Eu acho que não podia ser porque um diz comprei uma princesa e estava assim escrito no pagode.

Estagiária: Mas eu tinha dito, agora, que a regra, entre o <e> e o <a>, no final da palavra, põe-se um <z>. «Princesa» não tem um <z>, tem um <s>, porquê? Tem haver com a origem da palavra. Cada palavra vem... Olhem, lembrem-se, hoje de manhã que eu falei do latim? Antes do português, antes do espanhol, antes do italiano, que são línguas muito parecidas, havia uma língua chamada latim. Então, várias palavras já eram muito antigas e tinham outra origem. Então, isto tem haver com a origem da palavra, como a palavra nasceu. «Azeite!» Eu tinha dito, na outra aula, que quando o <a> é a primeira letra, a seguir do <a>, vinha sempre um <z>! Mas vocês tinham aqui outra palavra, que era a palavra «asa».

A15: Com dois <ss>.

A09: É com dois <ss>.

Estagiária: Não! É só com um <s>. Então, porquê é que eu em «azeite», em que a primeira letra é um <a>, e aqui em «asa» a primeira letra também é um <a>, mas eu numa, é a regra, tenho um <z> e noutra tenho um <s>? Porquê? É uma exceção à regra.

A06: Porquê?

Estagiária: Está fora da regra.

Anexo B

Grelha de Observação aos Erros Ortográficos dos Alunos

Data: 15 de abril de 2024							
Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia							
Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03	X						
A04	X	X					
A05						X	X
A06	X	X				X	
A07							
A08							
A09		X				X	
A10							
A11		X				X	
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18							
A19							
A20							
A21							
A22							

Data: 16 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma notícia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Cjasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08	X						
A09		X					
A10							
A11							
A12							
A13							
A14							
A15		X					
A16	X						X
A17							
A18							
A19	X						X
A20							
A21							
A22							

Data: 16 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Cjasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03							
A04							
A05							
A06		X				X	X
A07							
A08							
A09							
A10							
A11							
A12							
A13							
A14							
A15		X			X		
A16							
A17							
A18							
A19							
A20						X	
A21							
A22							

Data: 16 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Resposta à ficha de Matemática

Alunos	Autor de referência						
	<u>Zorzi & Cjasca (2008)</u>						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09							
A10							
A11		X					
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18							
A19							
A20							
A21							
A22							

Data: 22 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02						X	
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09					X	X	
A10							
A11							
A12							
A13							
A14						X	
A15							
A16							
A17							
A18							
A19		X			X		
A20							
A21							
A22							

Data: 22 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma frase no Plano do Dia

Alunos Tipos de Erros	Autor de referência						
	Zorzi & Cjasca (2008)						
	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01				X			
A02		X		X			
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09				X			
A10							
A11							
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18							
A19				X			
A20							
A21							
A22							

Data: 22 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Respostas à ficha sobre o 25 de abril de 1974

Alunos Tipos de Erros	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03				X			
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09	X			X			X
A10							
A11	X	X			X		
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18							
A19							
A20							
A21							
A22							

Data: 23 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01		X				X	
A02					X		
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09							
A10		X					X
A11							
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18							
A19							
A20							
A21							
A22							

Data: 24 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma frase no Plano do Dia

Alunos Tipos de Erros	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09				X			
A10							
A11							
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18							
A19							
A20							
A21							
A22							

Data: 30 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Cjasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01	X	X			X		
A02							
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09							
A10							
A11							
A12	X	X			X	X	
A13							
A14						X	
A15							
A16							
A17							
A18							
A19	X	X					
A20							
A21							
A22							

Data: 6 de maio de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
Tipos de Erros							
A01							
A02		X					
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09							
A10							
A11	X						
A12							
A13							
A14	X					X	
A15							
A16				X			
A17							
A18							
A19		X					X
A20							
A21							
A22							

Data: 6 de maio de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma frase no Plano do Dia

Alunos	Autor de referência						
	Zorzi & Ciasca (2008)						
Tipos de Erros	Apoio na oralidade	Omissões de letras	Junção ou separação não convencional das palavras	Generalização de regras	Acréscimo de letras	Substituição de letras parecidas	Inversão de letras
A01							
A02							
A03							
A04							
A05							
A06							
A07							
A08							
A09							
A10							
A11	X	X		X			
A12							
A13							
A14							
A15							
A16							
A17							
A18	X						
A19							
A20							
A21							
A22							

Anexo C

Grelha de Observação aos Feedbacks Atribuídos

Data: 15 de abril de 2024			
Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia			
Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02	X		
A03	X		
A04	X		
A05	X		
A06	X		
A07	X		
A08			
A09	X		
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14			
A15			
A16	X		
A17			
A18			
A19	X		X
A20			
A21			
A22			

Data: 16 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma notícia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02			
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08	X		
A09	X		
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14			
A15	X		
A16	X		
A17			
A18			
A19	X		
A20			
A21			
A22			

Data: 16 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02			
A03			
A04			
A05			
A06	X		X
A07			
A08			
A09			
A10			
A11			
A12			
A13			
A14			
A15	X		
A16			
A17			
A18			
A19			
A20	X		
A21			
A22			

Data: 16 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Resposta à ficha de Matemática

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02			
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09			
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			
A18			
A19			
A20			
A21			
A22			

Data: 22 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02	X		
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09	X		
A10			
A11			
A12			
A13			
A14	X		
A15			
A16			
A17			
A18			
A19	X		
A20			
A21			
A22			

Data: 22 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma frase no Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01	X		
A02	X		
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09	X		
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			
A18			
A19	X		
A20			
A21			
A22			

Data: 22 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Respostas à ficha sobre o 25 de abril de 1974

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02			
A03	X		
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09	X		
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			
A18			
A19			
A20	X		
A21			
A22			

Data: 23 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01	X		
A02	X		
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09			
A10	X		
A11			
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			
A18			
A19			
A20			
A21			
A22			

Data: 24 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma frase no Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02			
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09	X		
A10			
A11			
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			
A18			
A19			
A20			
A21			
A22			

Data: 30 de abril de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01	X		
A02			
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09			
A10			
A11			
A12	X		
A13			
A14	X		
A15			
A16			
A17			
A18			
A19	X		
A20			
A21			
A22			

Data: 6 de maio de 2024

Tipo de exercício de escrita: Cópia do Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02	X		
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09			
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14	X		
A15			
A16	X		
A17			
A18			
A19	X		
A20			
A21			
A22			

Data: 6 de maio de 2024

Tipo de exercício de escrita: Escrita livre de uma frase no Plano do Dia

Alunos	Autor de referência		
	Ellis (2008)		
Tipos de Feedback	Feedback direto	Feedback indireto	Feedback metalinguístico
A01			
A02			
A03			
A04			
A05			
A06			
A07			
A08			
A09			
A10			
A11	X		
A12			
A13			
A14			
A15			
A16			
A17			
A18			X
A19			
A20			
A21			
A22			

Anexo D

Guião da Entrevista Semiestruturada

Blocos de informação	Objetivos específicos	Questões a colocar
A. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados.	Legitimar a entrevista; Motivar os entrevistados, neste caso, os alunos.	A1. Olá, meninos! Hoje venho falar convosco e fazer algumas perguntas sobre o tema do meu trabalho para a faculdade. No fundo, esta conversa que vamos ter é importante para eu recolher informações para o meu trabalho. Assim, vamos falar acerca de quando erram na escrita, como é feita a correção e de que maneira ajuda a não voltar a errar. A2. Quando estiver a escrever a nossa conversa no meu trabalho, não vou identificar ninguém com o seu nome. Portanto, por favor, sintam-se à vontade para dar a vossa opinião.

		A3. Meninos, para tornar mais fácil eu recordar o que vocês disseram aqui, vou gravar as vossas vozes. Posso?
B. Enquadramento da temática numa situação real.	Contextualizar o aluno na temática em estudo.	B1. Lembra-te de uma situação em que escreveste uma palavra, uma frase ou um texto e não estava bem escrito. A situação aconteceu na sala de aula ou em casa?
C. Perceção do erro.	Compreender a perceção do aluno acerca do erro. Compreender a reação do aluno perante o erro.	C1. O que é que escreveste que estava errado? C2. Como é que soubeste que estava errado? C3. O que é que pensaste quando percebeste que estava errado? C4. O que é que sentiste quando percebeste que estava errado?
D. Perceção da correção do erro.	Compreender a perceção do aluno acerca da correção do erro. Compreender a reação do aluno perante a correção do erro.	D1. Como fizeste para o corrigir? Alguém corrigiu ou deram-te pistas para o corrigires? D2. O que é que pensaste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

		D3. O que é que sentiste quando viste corrigido ou quando corrigiste?
E. Perceção do feedback.	Compreender a perceção do aluno acerca do feedback. Compreender a reação do aluno perante o feedback.	E1. Conversam contigo quando te dizem para corrigir o erro? E2. O que é que te dizem? E3. De que forma é que isso te ajuda? E4. Gostavas que te ajudassem de outra maneira? E5. Como?
F. Perceção do impacto das atividades de jogo.	Compreender a perceção do aluno acerca das atividades de jogo realizadas ao longo da intervenção. Compreender o impacto dessas atividades na ortografia dos alunos.	F1. De que forma os jogos que fizemos em sala, o Bingo das Palavras, as Palavras Intrusas, o Stop das Palavras e a Limpeza do Oceano das Palavras, vos ajudaram? F2. Porque é que dizem isso? <u>Caso os alunos não refiram...</u> F3. Lembro-me que no jogo Stop das Palavras, vocês aperceberam que dão erros na escrita. Lembram-se das razões

		<p>pelas quais vocês achavam que davam esses erros?</p> <p>F4. Depois de realizarem todos os jogos e de termos falado sobre eles, mudou alguma coisa na forma como passaram a escrever as palavras que são mais difíceis de escrever?</p>
G. Conclusão da entrevista.	Finalizar e agradecer a participação dos alunos na entrevista	<p>G1. Chegamos ao fim da nossa conversa. Quero agradecer todas as vossas respostas, que serão muito úteis para o meu trabalho.</p>

Anexo E

Transcrição dos Inquéritos por Entrevista

Grupo 1: A2, A5, A7 e A9

Estagiária: Lembra-te de uma situação em que escreveste uma palavra, uma frase ou um texto e não estava bem escrito. A situação aconteceu na sala de aula ou em casa?

A9: Foi em casa.

A2: Foi em casa.

A5: Foi na escola.

A7: Foi na escola.

Estagiária: O que é que escreveste que estava errado?

A9: Foi a palavra “brincar”, só que eu escrevi “brica”, sem o “n”.

A2: A mim foi a mesma palavra da A9, mas só que em vez de pôr um “b” eu pus um “d”.

A5: Quando eu estava a escrever “voar”, eu meti “vovar”

A7: “Andar”, quando eu escrevi esta palavra, não coloquei o “n”.

Estagiária: Como é que soubeste que estava errado?

A9: Porque não fazia sentido.

A2: Por causa que depois o mano corrigiu-me.

A5: Porque depois, normalmente, eu leio sempre as palavras e, por isso, descobri que estava errado. Depois eu fui mostrar à professora para ver se estava certo ou errado. Depois a professora disse que estava errado e explicou como é que escrevia.

A7: Quando fui à professora para corrigir.

Estagiária: O que é que pensaste quando percebeste que estava errado?

A9: Que não fazia sentido.

A2: Eu pensei que tinha de apagar para escrever bem.

A5: Pensei que devia escrever melhor.

A7: *Não respondeu.*

Estagiária: O que é que sentiste quando percebeste que estava errado?

A9: Feliz, porque percebi como se escrevia.

A2: Feliz.

A5: Senti feliz, quando a professora me ensinou como se escreve bem, e senti-me mal, quando estava errado.

A7: Feliz.

Estagiária: Como fizeste para o corrigir? Alguém corrigiu ou deram-te pistas para o corrigires?

A9: Soletrei a palavra.

A2: Deram-me pistas para corrigir a palavra. Disseram-me que primeiro era “b”, depois era “r” e depois era “i”. Depois com essas letras eu já sabia o resto.

A5: A professora leu e disse “Então o que é que isto? Está errado.”. Disse, também, que a palavra no final estava errado, ou seja, a sílaba.

A7: Disseram-me que me enganei, porque esqueci-me de colocar o “n” e também era *a-n-d-a-r* (soletrou). Depois eu coloquei “andar” e estava certo.

Estagiária: O que é que pensaste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A9: Agora faz sentido.

A2: Agora assim está bem.

A5: Eu pensei que afinal era assim que se escrevia e nunca mais comecei a ter esse erro.

A7: Eu lembrei-me que estou sempre a esquecer-me do “n”.

Estagiária: O que é que sentiste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A9: Feliz.

A2: Senti-me feliz.

A5: Eu senti com vergonha, porque eu pensava que a professora ia ao quadro explicar e, normalmente quando a professora explica, toda a gente sabe que o erro foi meu.

A7: Feliz, por saber como estava certo.

Estagiária: Conversam contigo quando te dizem para corrigir o erro?

A9: Às vezes.

A2: Sim.

A5: Sim.

A7: Sim.

Estagiária: O que é que te dizem?

A9: Dizem para eu escrever certo. Dizem algumas letras e depois eu continuo.

A2: Dizem para melhorar.

A5: Dizem assim “Tu tens de melhorar a letra e também tens de melhorar as palavras”. A professora pede, em vez de escrever várias vezes a palavra, como no caso da A2, para escrever a sílaba que está errada.

A7: Tenho de melhorar.

Estagiária: De que forma é que isso te ajuda?

A9: Ajuda-me a começar a pensar primeiro na palavra e depois escrever no caderno.

A2: Dizem para escrever muitas vezes para ficar na memória.

A5: Depois fico a lembrar-me e, se estiver errado, a professora diz “Olha! Lembras-te daquele dia em que aconteceu aquilo...” e eu lembro-me.

A7: Eu treino muitas vezes a palavra para ficar sem erro.

Estagiária: Gostavas que te ajudassem de outra maneira?

A9: Não, assim está bom.

A2: Não, assim está bom.

A5: Não sei, porque não sei se a nova maneira vai ser melhor ou pior... Ok, não quero que se de outra maneira.

A7: Sim.

Estagiária: Como?

A9:

A2:

A5:

A7: Ensinar a escrever a palavra.

Estagiária: De que forma os jogos que fizemos em sala, o Bingo das Palavras, as Palavras Intrusas, o Stop das Palavras e a Limpeza do Oceano das Palavras, vos ajudaram?

A9: A palavra “fósforo” ajudou-me a distinguir o “o” do “u” e a escrever melhor essas palavras.

A2: Sim, a palavra também foi “fósforo” que me fez perceber a diferença entre o “o” e o “u”.

A5: Eu achava que “natureza” se escrevia com “v” em vez de “z”.

A7: Ajudou-me a perceber melhor que a palavra “princesa” tinha acento na palavra “e”.

Estagiária: Porque é que dizem isso?

A9: Porque às vezes eu engano-me com o “o” e com o “u”, porque eles são praticamente iguais só que falar, a letra é diferente.

A2: Também tinha dificuldade no “o” e no “u” porque são iguais, mas depois com o jogo, nós pensámos todos e depois deu para ver as palavras.

A5: Porque toda a gente começou a dizer “Ah, não era assim!”. Depois eu fiquei com vergonha e quando fico com vergonha eu lembro-me de tudo que eu errei.

A7: Porque eu pensava que a palavra “princesa” tinha um acento na letra “e”.

Grupo 2: A6, A10, A11, A17 e A19

Estagiária: Lembra-te de uma situação em que escreveste uma palavra, uma frase ou um texto e não estava bem escrito. A situação aconteceu na sala de aula ou em casa?

A11: Foi na sala de aula, quando estava a fazer o plano do dia.

A6: Foi em casa.

A10: Foi na escola com a professora.

A17: Em casa.

A19: Foi em casa.

Estagiária: O que é que escreveste que estava errado?

A11: Foi na frase “Hoje eu vou ao Alegro.” que eu escrevi mal. Eu escrevi “Hoje eu vou ao Alego.”, sem o “r”.

A6: Se não me engano era... acho que era o “a”. Foi alguma palavra que não era com “a”. Humm... tipo “A menina”, só que é outra palavra e que o “a” estava mal sozinho, tinha outra letra. Se não me engano era o “h”.

A10: Foi na primeira palavra pus o “h” minúsculo, depois escrevi o resto.

A17: Eu sempre ficava a meter o acento do “a” ao contrário e estava errado e eu não sabia.

A19: Foi “hipopótamo” e eu escrevi sem “h”.

Estagiária: Como é que soubeste que estava errado?

A11: Porque... porque eu ainda pensei “Isto está errado.”, mas eu depois pensei “Não, eu vou ficar à espera que uma estagiária venha aqui ver para ver se está errado ou certo.”. Depois (nome da estagiária) chegou lá e corrigiu e ela pôs ali o “r”, foi quando percebi que estava errado.

A6: Eu não tinha percebido e aí a mãe corrigiu e aí que reparei.

A10: Quando corrigiram, percebi que estava errado.

A17: O meu pai foi ensinando, ensinando e eu começava a perceber.

A19: Porque quando escrevi “hipopótamo”, eu primeiro escrevi e depois disse ao meu pai se estava bem escrito. E o meu pai disse “Sim, está bem escrito.”. Mas depois eu chamei a minha mãe, porque o meu pai não sabe muito bem porque ele tem falta de vista, e a minha mãe assim “Achas que isso está certo? Isso falta um “h”!”.

Estagiária: O que é que pensaste quando percebeste que estava errado?

A11: Pensei que fiz a frase mal e pensei, também, que tenho de treinar mais a minha escrita.

A6: Eu pensei que não entendia nada, porque “há”, com “h” não tinha percebido nada. Porque, pronto, um “h”, eu pensava que era só com “a”. Eu não sei diferenciar umas coisas, não sei diferenciar uma palavra que tem o “a” sozinho e a que tem com “h”.

A10: Pensei que estava errado.

A17: Eu pensei “Ah!! Tipo, tu já estás a descobrir que essa palavra não se escreve desse jeito e escrevesse dessa maneira.”.

A19: Eu pensei que só se escrevi com “e” porque se diz “hipopótamo”, com “i”, quero dizer, porque se diz “i”. Eu pus “e”, porque “i” vale “e”.

Estagiária: O que é que sentiste quando percebeste que estava errado?

A11: Senti triste porque não conseguia escrever a palavra.

A6: Senti feliz, porque a mãe mostrou que estava errado aquela palavra.

A10: Feliz.

A17: Senti feliz, porque eu descobri que afinal não era daquele jeito que era escrito.

A19: Senti triste porque eu errei.

Estagiária: Como fizeste para o corrigir? Alguém corrigiu ou deram-te pistas para o corrigires?

A11: A estagiária corrigiu.

A6: A mãe corrigiu logo, não deu a pista de nada.

A10: Só corrigiram, não disseram nada.

A17: O pai corrigiu-me a dizer “(nome da criança), isso está errado, porque não se escreve isso desse jeito.”.

A19: A mãe pesquisou na internet como se escrevia e depois disse que era com “h” e “i”, porque ela também pensava que era com “e”.

Estagiária: O que é que pensaste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A11: Antes da (nome da estagiária) vir, eu pensava que aquilo estava bem, mas quando a vi só a mexer o braço, já pensei assim “Ai pá, já está errado! O que é que eu fiz de errado?”. Eu depois vi o “r” e disse assim “Ah!! Só faltava o «r»!! Então só me esqueci do «r», não me esqueci de mais nada!”.

A6: Quando a mãe estava a corrigir, eu pensei “Ah! Está a corrigir-me.”, não é? Então vou esperar para ver o que é que está errado e o que é que está certo.

A10: Depois quando corrigiu, eu percebi que estava errado.

A17: Eu fui percebendo aos poucos que eu estava a escrever errado e eu dizia certo.

A19: Eu pensei que errei.

Estagiária: O que é que sentiste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A11: Senti que... Eu pensei que aquilo já entro na minha mente para eu escrever melhor e também, fiquei feliz, porque já entro dentro da minha mente para eu não escrever mais nada mal.

A6: Fiquei feliz porque vi que não foram tantas palavras que ela corrigiu, foi até bem poucas.

A10: Feliz.

A17: Eu senti-me aliviada, por causa que eu já escrevia a palavra certo e dizia-a certo, também.

A19: Eu senti feliz, porque a mãe disse que eu errei. Eu estava a escrever um texto sobre uma história de um hipopótamo, depois eu só errei uma coisa, foi que escrevi sempre “epopotámo”.

Estagiária: Conversam contigo quando te dizem para corrigir o erro?

A11: Sim.

A6: Sim.

A10: Sim.

A17: Sim.

A19: Sim.

Estagiária: O que é que te dizem?

A11: Quando vou ter com algum amigo... Uma vez eu fui ter com o (nome do amigo) e com o (nome do amigo), porque eles estavam juntos, e disse assim “Olha, eu escrevi aqui «Zé da manga».”. Depois eles disseram assim “Mas isso está errado!” e depois eu disse “Não está não!”. Eles disseram “Tu escreveste bem «Zé», mas não escreveste bem «manga».”. Antes eu não escrevia com o “g”, eu escrevia com o “h”. Depois eles disseram “Ah (nome da criança), nós vamos dizer «Zé» e sabes que «h» nunca se lê e, por isso, não vai ser da «manga», vai ser da «man a». Tem de ser com o «g». Assim é que vai estar bem, assim está errado.”. Eu depois disse “Ah, está bem! Então eu vou melhorar.”. Depois fui lá escrever com o “g” e depois disseram que agora estava certo.

A6: Às vezes dizem que aquilo está errado... Apontam e dizem que está errado esta letra aqui.

A10: Dizem para apagar e escrever certo.

A17: Dizem que está errado e depois corrigem.

A19: Dizem que está errado e tenho que melhorar.

Estagiária: De que forma é que isso te ajuda?

A11: É porque eu tenho uma fala que as pessoas não entendem muito bem, eu leio o “g” em “h”. Por isso, eu disse assim “Agora dizer «g», não «h», é sempre o «g». Quando eu dizer «h», é porque é o «h» verdadeiro. Depois foi aí que eu percebi “Ah!! Como eles ajudaram-me, eu percebi como se escreve «manga», porque eu estava sempre a escrever mal.”.

A6: É porque aí eu consigo lembrar e, quando eu voltar a escrever a palavra, eu lembro-me como se escrevesse bem.

A10: Ajuda-me a não escrever errado.

A17: Ajuda-me a ver que essa palavra não está escrita bem, não foi dita bem e eu fico mais descansada, porque eu sei que essa palavra já está certa.

A19: Ajuda-me que eu errei uma coisa e agora estão a ensinar o que é que eu vou melhorar.

Estagiária: Gostavas que te ajudassem de outra maneira?

A11: Sim.

A6: Não, sinceramente não. Gosto como da maneira.

A10: Não.

A17: Não.

A19: Sim.

Estagiária: Como?

A11: Quando eu cheguei ao pé deles, eu queria que eles dissessem assim... Porque o (nome do colega) disse bem, mas (nome do outro colega) começou a gritar comigo a dizer assim “Ah!! Tu és um burrinho!”. Eu queria que ele dissesse assim “(nome da criança) isso está errado! Queres que eu te diga qual é a letra?”. Eu gostava e também queria que ele dissesse assim “Anda ali à sala que eu faço a letra para ti, para veres qual é.”. Eu não queria que ele gritasse comigo.

A6:

A10:

A17:

A19: Está errado, escreveste uma coisa errada ou um texto errado. Às vezes gostava que me dissessem o que é que estava errado.

Estagiária: De que forma os jogos que fizemos em sala, o Bingo das Palavras, as Palavras Intrusas, o Stop das Palavras e a Limpeza do Oceano das Palavras, vos ajudaram?

A11: Ajudaram-me muito. Antes não sabia os verbos, não sabia aqui, não sabia o outro e esses jogos era como nós aprendemos. Eram jogos de aprender. Num jogo que era o Stop nós aprendemos muito. Eu aprendi porque quando eu escrevia uma palavra e

depois tu escreveste ali, e então eu via que estava errado. Mas eu agora já sei escrever essas palavras todas porque já me ajudou a escrever. Eu agora já sei mais coisas. Antes eu não sabia muito e agora, por causa destes jogos, eu aprendi muito.

A6: Não aprendi nada com os jogos.

A10: Não ajudaram em nada.

A17: Ajudaram-me a descobrir novas palavras que posso dizer e posso explicar.

A19: Ajudou-me a ler e a escrever, porque vocês ensinavam os jogos.

Estagiária: Porque é que dizem isso?

A11: Porque eu agora ando a ler e a escrever melhor.

A6: Eu digo nada porque eu, simplesmente, já sabia.

A10: Já sabia as palavras que tralhamos.

A17: Porque vocês explicavam bem e, quando íamos falar alguma coisa, eu entendia tudo.

A19: Eu tinha mais dificuldades a ler e a escrever, porque eu dizia sempre “(nome da colega), lê lá isso para mim.” porque eu não conseguia.

Grupo 3: A8, A13, A14 e A22

Estagiária: Lembra-te de uma situação em que escreveste uma palavra, uma frase ou um texto e não estava bem escrito. A situação aconteceu na sala de aula ou em casa?

A13: Foi na escola.

A8: Foi na escola.

A14: Foi em casa e na escola.

A22: Foi em casa.

Estagiária: O que é que escreveste que estava errado?¹

A13: Dentro da sala errei várias palavras num texto, que era uma receita.

A8: Eu esqueço-me dos pontos finais.

A14: Um dia a professora mandou um texto, que era dos nossos resumos, e eu tinha de ler o resumo todo e escrevê-lo numa folha. Eu estava sempre errar.

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: Como é que soubeste que estava errado?

A13: Quando nós estávamos a escrever e depois vocês corrigiram. Eu vi que vocês tinham colocado a caneta azul lá para corrigir, por cima.

A8: Eu soube quando estava a ver as frases faltava o ponto final, mas agora já coloco o ponto final.

A14: Eu estava a fazer um resumo muito grande e eu precisei mais de duas folhas. Eu mostrei à professora para ver se estava bem e a professora disse que não. Então eu levei para casa e fiz outra vez. Depois eu tentei muito e errei outra vez. Depois eu consegui fazer.

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: O que é que pensaste quando percebeste que estava errado?

A13: Pensei que tinha errado e que tinha de melhorar.

A8: Eu pensei que não devia mais “comê-los” e que tinham de ficar lá no caderno, “vivos”.

A14: Quando eu errei já à primeira, eu pensei que ia continuar a errar porque eu não percebo nada de resumos e de textos. Então, eu tentei e depois a minha mãe e o meu irmão tentaram ajudar e eu consegui fazer.

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: O que é que sentiste quando percebeste que estava errado?

A13: Não senti nada.

A8: Eu senti que devia melhorar e não “comer” mais os pontos finais.

A14: Senti-me nervosa, que tinha errado, tirado zero, porque eu não fazia e tirava zero.

A22: Não respondeu.

Estagiária: Como fizeste para o corrigir? Alguém corrigiu ou deram-te pistas para o corrigires?

A13: O meu irmão deu-me pistas para corrigir e depois quando a professora estava a dar ajuda para escrever um texto, também corrigiu. As pistas foram para eu ler mais e estudar mais.

A8: Não deram nenhuma pista, mas eu conseguia corrigir.

A14: Numa vez, a professora de Inglês nos mandou trabalhos, que era para estudar para um teste. Então, nós fizemos esses trabalhos e que eu errava, o meu irmão colocava um certo ou errado e, depois, o meu irmão ia para o quarto. Depois, eu fazia o que sabia do que estava errado e, se estivesse outra vez errado, o meu irmão dizia. Se eu dissesse que não conseguia mesmo, o meu irmão vai lá e ajuda-me².

A22: Não respondeu.

Estagiária: O que é que pensaste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A13: Não respondeu.

A8: Eu pensei que deveria perceber mais o que eu estava a fazer e não estar tão distraído.

A14: Eu pensei que queria fazer outro.

A22: Não respondeu.

Estagiária: O que é que sentiste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A13: Uma dor no coração. Não sei... mas deu-me uma dor no coração nesse momento, porque não gosto de errar.

A8: Eu senti que tinha de prestar atenção ao que eu estava a fazer. Ver se os pontos finais estavam lá, se não estavam “comidos”.

A14: Quando eu vi, fiquei chateada.

A22: Sinto feliz por me estarem a corrigir.

Estagiária: Conversam contigo quando te dizem para corrigir o erro?

A13: Sim.

A8: Sim.

A14: Sim.

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: O que é que te dizem?

A13: Dizem que tenho de escrever mais, fazer mais textos, ler mais e só isso.

A8: Dizem que para ler o que eu estou a fazer, dizem para ler melhor a palavra e perceber se a palavra está errada ou não e ver se tem o ponto final.

A14: Dizem que está errado. Dizem para tentar corrigir.

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: De que forma é que isso te ajuda?

A13: Para eu não chumbar de ano.

A8: Ajuda a ficar mais inteligente.

A14: *Não respondeu.*

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: Gostavas que te ajudassem de outra maneira?

A13: Não.

A8: Não.

A14: Sim.

A22: *Não respondeu.*

Estagiária: Como?

A13:

A8:

A14: Não sei, de uma forma qualquer. Se eu fosse professora, se calhar sabia, dizia se estava certo ou errado e depois ajudava.

A22:

Estagiária: De que forma os jogos que fizemos em sala, o Bingo das Palavras, as Palavras Intrusas, o Stop das Palavras e a Limpeza do Oceano das Palavras, vos ajudaram?

A13: Ajudaram-me. Eu não sabia escrever algumas palavras e assim melhorava nos textos.

A8: Ajudaram-me em muitas coisas que eu não sabia.

A14: A mesma coisa que o A8.

A22: Não me ajudaram.

Estagiária: Porque é que dizem isso?

A13: Porque no Bingo tinha algumas palavras que eu não conhecia.

A8: Porque ajudaram-me a ser mais inteligente.

A14: A mesma coisa que o A8.

A22: Porque conhecia as palavras que estavam no jogo.

Grupo 4: A1, A16, A18 e A20

Estagiária: Lembra-te de uma situação em que escreveste uma palavra, uma frase ou um texto e não estava bem escrito. A situação aconteceu na sala de aula ou em casa?

A18: Foi na escola.

A16: Foi na escola.

A20: Foi em escola.

A1: Foi na escola.

Estagiária: O que é que escreveste que estava errado?

A18: Foi “inglês”. No “g” coloquei um “f”.

A16: Hoje foi um ponto final... ou dois... Nas outras eu pus tudo, e dois não pus.

A20: Eu escrevo bué rápido e às vezes não percebo.

A1: Na palavra “quinta-feira” esqueci-me de colocar o “i” e coloquei o “e”.

Estagiária: Como é que soubeste que estava errado?

A18: Porque é com “g” e não é com “f”.

A16: Quando a (nome da estagiária) foi corrigir, vi.

A20: Porque não dá quase para se perceber.

A1: Porque eu vi o “i”.

Estagiária: O que é que pensaste quando percebeste que estava errado?

A18: Ao fazer parênteses e depois corrigir. Escrever a palavra bem.

A16: Pensei que eu “comi” os pontos finais.

A20: Que eu não devo escrever rápido porque senão vou errar ainda mais.

A1: Que fiz mal.

Estagiária: O que é que sentiste quando percebeste que estava errado?

A18: Nada.

A16: Um bocadinho zangada comigo mesma.

A20: Nada.

A1: Raiva.

Estagiária: Como fizeste para o corrigir? Alguém corrigiu ou deram-te pistas para o corrigires?

A18: Fui eu própria. Coloquei entre parênteses e escrevi bem.

A16: A (nome da estagiária) corrigiu.

A20: Quando eu voltei a olhar, já estava tudo corrigido.

A1: Fui eu que corriji.

Estagiária: O que é que pensaste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A18: Que estava bem corrigido.

A16: Pensei “Acho que devia pôr os pontos finais, em vez de ser a (nome da estagiária) fazer os pontos finais.”.

A20: *Não respondeu, disse o que sentia.*

A1: Pensei que não gosto de errar.

Estagiária: O que é que sentiste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A18: Nada.

A16: Muito alegre.

A20: Quando eu vi que estava tudo errado, senti logo uma raiva das enormes. Apetecia a mandar o caderno para cima da mesa.

A1: Mal um pouco, porque eu tive mais um erro.

Estagiária: Conversam contigo quando te dizem para corrigir o erro?

A18: Sim.

A16: Sim.

A20: Não.

A1: Sim.

Estagiária: O que é que te dizem?

A18: Dizem para corrigir a palavra e mais nada.

A16: Dizem para eu não “comer” os pontos finais e “Olha! Erraste, tens de corrigir.”.

A20: Só me dizem para o corrigir.

A1: Dizem para eu corrigir.

Estagiária: De que forma é que isso te ajuda?

A18: A mudar a minha ortografia.

A16: Ajuda-me um bocadinho.

A20: A saber que eu erro muito e que tenho de começar a escrever melhor.

A1: Ajuda-me.

Estagiária: Gostavas que te ajudassem de outra maneira?

A18: Não.

A16: Sim.

A20: Não.

A1: Não.

Estagiária: Como?

A18:

A16: Que me ensinassem a escrever.

A20:

A1:

Estagiária: De que forma os jogos que fizemos em sala, o Bingo das Palavras, as Palavras Intrusas, o Stop das Palavras e a Limpeza do Oceano das Palavras, vos ajudaram?

A18: Relembrar as palavras. Escrever as palavras melhor. Melhorar a letra e os acentos.

A16: Ajudou-me nos acentos, nas palavras e os pontos finais.

A20: Ajudaram-me a escrever melhor.

A1: Ajudaram-me a escrever melhor.

Estagiária: Porque é que dizem isso?

A18:

A16:

A20:

A1:

Grupo 5: A3, A4, A12 e A15

Estagiária: Lembra-te de uma situação em que escreveste uma palavra, uma frase ou um texto e não estava bem escrito. A situação aconteceu na sala de aula ou em casa?

A15: Foi em escola.

A3: Foi na escola.

A12: Foi na escola.

A4: Foi em casa.

Estagiária: O que é que escreveste que estava errado?

A15: Foi no Fénix³ de Português do 2.º ano, que escrevi o texto todo errado.

A3: No Plano do Dia, na palavra “acolhimento”. Escrevo: a c o l h i n h o.

A12: Eu não sei escrever a palavra “otorrinolaringologista”.

A4: Eu me lembro que foi um trabalho de casa que tinha feito uma letra errada.

Estagiária: Como é que soubeste que estava errado?

A15: Porque fui ver às estagiárias e elas disseram que estava todo errado.

A3: As estagiárias dizem que está errado.

A12: Porque a letra “n” não faz sentido.

A4: O meu pai disse.

Estagiária: O que é que pensaste quando percebeste que estava errado?

A15: Que eu tinha escrito mal.

A3: Tento outra vez.

A12: Nada.

A4: Que a palavra estava errada e tinha de fazer de novo, tentaria.

Estagiária: O que é que sentiste quando percebeste que estava errado?

A15: Triste, porque eu escrevi o texto todo errado.

A3: Calmo.

A12: Eu fico normal.

A4: Um bocadinho de raiva e tristeza.

Estagiária: Como fizeste para o corrigir? Alguém corrigiu ou deram-te pistas para o corrigires?

A15: Apaguei tudo. Não deram nenhuma pista.

A3: Só corrigiram.

A12: Só corrigiu.

A4: O meu pai só disse “Tenta de novo e se não souberes à terceira vez, chama-me que eu te digo.”.

Estagiária: O que é que pensaste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A15: Que estava cheio de erros e estava todo mal.

A3: Pensei que estava errado.

A12: Que eu tinha escrito mal.

A4: *Não respondeu, disse o que sentia.*

Estagiária: O que é que sentiste quando viste corrigido ou quando corrigiste?

A15: Senti triste.

A3: Calmo.

A12: Normal.

A4: Triste, porque estava errado e eu queria que estivesse tudo certo.

Estagiária: Conversam contigo quando te dizem para corrigir o erro?

A15: Sim.

A3: Sim.

A12: Sim.

A4: Sim.

Estagiária: O que é que te dizem?

A15: Quando eu estou a trabalhar com o meu irmão, o meu irmão começa a gritar comigo.

A3: Dizem para apagar e continuar de novo.

A12: Dizem que está mal.

A4: A professora diz que isso aí está errado.

Estagiária: De que forma é que isso te ajuda?

A15:

A3: Dão-me dicas e depois eu faço.

A12: A aprender a escrever a palavra.

A4: A tentar de novo.

Estagiária: Gostavas que te ajudassem de outra maneira?

A15: Sim.

A3: Não.

A12: Não.

A4: Não.

Estagiária: Como?

A15: Que ele me ajudasse, não gritasse comigo.

A1:

A12:

A4:

Estagiária: De que forma os jogos que fizemos em sala, o Bingo das Palavras, as Palavras Intrusas, o Stop das Palavras e a Limpeza do Oceano das Palavras, vos ajudaram?

A15: Ajudaram-me a escrever melhor e a não ter erros, mas isso não funcionou.

A3: Eu agora penso melhor nas palavras e depois é que escrevo.

A12: A escrever melhor.

A4: A aprender como escrever as palavras e a ensinar para quando eu for uma adulta, ser inteligente.

Estagiária: Porque é que dizem isso?

A15: Porque eu continuo a dar erros.

A3:

A12: Aprendi que eu tinha escrito mal, mas já escrevo bem na parte dos acentos.

A4:

Anexo F

Grelha de Análise de Conteúdo da Investigação

Temas	Respostas dos alunos	Categorias	Explicação das categorias
a. Contextos de identificação e correção do erro	<ul style="list-style-type: none"> - «Foi na escola.» (a. 01) - «Foi em casa.» (a. 02) - «Foi na escola.» (a. 03) - «Foi em casa.» (a. 04) - «Foi na escola.» (a. 05) - «Foi em casa.» (a. 06) - «Foi na escola.» (a. 07) - «Foi na escola.» (a. 08) - «Foi em casa.» (a. 09) - «Foi na escola com a professora.» (a. 10) - «Foi na sala de aula, quando estava a fazer o plano do dia.» (a. 11) - «Foi na escola.» (a. 12) - «Foi na escola.» (a. 13) 	<ul style="list-style-type: none"> Contexto escolar Contexto familiar Ambos os contextos 	Identificação dos contextos onde ocorreram as situações de erro ortográficos relatados pelos alunos nas respostas às questões seguintes.

	<ul style="list-style-type: none"> - «Foi em casa e na escola.» (a. 14) - «Foi na escola.» (a. 15) - «Foi na escola.» (a. 16) - «Em casa.» (a. 17) - «Foi na escola.» (a. 18) - «Foi em casa.» (a.19) - «Foi em escola.» (a. 20) - «Foi em casa.» (a. 22) 		
<p>b. Reconhecimento pessoal do tipo de erro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Na palavra “quinta-feira” esqueci-me de colocar o <i> e coloquei o <e>.» (b.01) - «A mim foi a mesma palavra da b.09 [brincar], mas só que em vez de pôr um eu pus um <d>.» (b.02) - «No Plano do Dia, na palavra “acolhimento”. Escrevo: a c o l h i n h o.» (b.03) - «Eu me lembro que foi um trabalho de casa que tinha feito uma letra errada.» (b. 04) - «Quando eu estava a escrever “voar”, eu meti “vovar”.» (b.05) 	<ul style="list-style-type: none"> Erro por troca de letras Erro por acréscimo de letras Erro por omissão de letras Erro por alteração de sílabas Erro por troca de palavras Erro na acentuação da palavra Erro na pontuação da frase 	<p>Nomeação do tipo de erro ortográfico cometido pelos alunos nas situações referidas.</p>

	<p>- «Se não me engano era... acho que era o "a". Foi alguma palavra que não era com "a". Humm... tipo "A menina", só que é outra palavra e que o "a" estava mal sozinho, tinha outra letra. Se não me engano era o <h>.» (b. 06)</p> <p>- «"Andar", quando eu escrevi esta palavra, não coloquei o "n".» (b.07)</p> <p>- «Eu esqueço-me dos pontos finais.» (b.08)</p> <p>- «Foi a palavra "brincar", só que eu escrevi "brica", sem o <n>.» (b.09)</p> <p>- «Foi na primeira palavra pus o <h> minúsculo, depois escrevi o resto.» (b.10)</p> <p>- «Foi na frase "Hoje eu vou ao Alegro." que eu escrevi mal. Eu escrevi "Hoje eu vou ao Alego.", sem o <r>.» (b.11)</p> <p>- «Hoje foi um ponto final... ou dois... Nas outras eu pus tudo, e dois não pus.» (b.16)</p> <p>- «Eu sempre ficava a meter o acento do "a" ao contrário e estava errado e eu não sabia.» (b.17)</p> <p>- «Foi "inglês". No <g> coloquei um <f>.» (b.18)</p>		
--	--	--	--

	<p>- «Foi “hipopótamo” e eu escrevi sem <h>.» (b.19)</p>		
<p>c. Estratégias de identificação e correção do erro em contexto escolar</p>	<p>- «Porque eu vi o <e>.» (c. 01)</p> <p>- «As estagiárias dizem que está errado.», «Só corrigiram.» (c. 03)</p> <p>- «Porque depois, normalmente, eu leio sempre as palavras e, por isso, descobri que estava errado. Depois eu fui mostrar à professora para ver se estava certo ou errado. Depois a professora disse que estava errado e explicou como é que escrevia.» (c.05)</p> <p>- «Quando fui à professora para corrigir.», «Disseram-me que me enganei, porque esqueci-me de colocar o “n” e também era a-n-d-a-r (soletrou). Depois eu coloquei “andar” e estava certo.» (c.07)</p> <p>- «Eu soube quando estava a ver as frases faltava o ponto final, mas agora já coloco o ponto final.» (c. 08)</p> <p>- «Só corrigiram, não disseram nada.» (c.10)</p> <p>- «Porque... porque eu ainda pensei “Isto está errado.”, mas eu depois pensei “Não, eu vou ficar à espera que uma estagiária venha aqui ver para ver se está errado ou certo.”. Depois (nome da estagiária) chegou lá e corrigiu e ela pôs</p>	<p>Identificação e correção externa do erro</p> <p>Identificação e correção autónoma do erro</p> <p>Incentivo à descoberta da correção do erro</p>	<p>Compreensão da perceção dos alunos acerca da correção dos erros ortográficos e as respetivas estratégias adotadas, em contexto escolar.</p>

	<p>ali o <r>, foi quando percebi que estava errado.» (c. 11)</p> <p>- «Só corrigiu.» (c. 12)</p> <p>- «Quando nós estávamos a escrever e depois vocês corrigiram. Eu vi que vocês tinham colocado a caneta azul lá para corrigir, por cima.» (c.13)</p> <p>- «Eu estava a fazer um resumo muito grande e eu precisei mais de duas folhas. Eu mostrei à professora para ver se estava bem e a professora disse que não. Então eu levei para casa e fiz outra vez. Depois eu tentei muito e errei outra vez. Depois eu consegui fazer.» (c. 14)</p> <p>- «Porque fui ver às estagiárias e elas disseram que estava todo errado.» (c. 15)</p> <p>- «A (nome da estagiária) corrigiu.» (c. 16)</p> <p>- «Porque é com <g> e não é com <f>.» (c. 18)</p> <p>- «Quando eu voltei a olhar, já estava tudo corrigido.» (c. 20)</p>		
<p>d. Estratégias de identificação e correção do erro em contexto familiar</p>	<p>- «Por causa que depois o mano corrigiu-me.», «Deram-me pistas para corrigir a palavra. Disseram-me que primeiro era , depois era <r> e depois era <i>.</p>	<p>Identificação e correção externa do erro</p> <p>Identificação e correção autónoma do erro</p>	

	<p>Depois com essas letras eu já sabia o resto.» (d.02)</p> <p>- «O meu pai só disse “Tenta de novo e se não souberes à terceira vez, chama-me que eu te digo.”» (d. 04)</p> <p>- «A mãe corrigiu logo, não deu a pista de nada.» (d. 06)</p> <p>- «Soletrei a palavra.» (d. 09)</p> <p>- «O meu irmão deu-me pistas para corrigir (...) As pistas foram para eu ler mais e estudar mais.» (d. 13)</p> <p>- «O pai corrigiu-me a dizer “(nome da criança), isso está errado, porque não se escreve isso desse jeito.”» (c.17)</p> <p>- «Porque quando escrevi “hipopótamo”, eu primeiro escrevi e depois disse ao meu pai se estava bem escrito. E o meu pai disse “Sim, está bem escrito.”. Mas depois eu chamei a minha mãe, porque o meu pai não sabe muito bem porque ele tem falta de vista, e a minha mãe assim “Achas que isso está certo? Isso falta um <h>!”, «Eu pensei que só se escrevi com “e” porque se diz “hipopótamo”, com <i>, quero dizer, porque se diz <i>. Eu pus <e>, porque <i> vale <e>», «A mãe pesquisou na internet como se escrevia e depois disse que era com <h> e <i>, porque ela também pensava que era com <e>.» (c.19)</p>	<p>Incentivo à descoberta da correção do erro</p>	
--	---	---	--

<p>e. Estados emocionais experienciados, na correção do erro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Mal um pouco, porque eu tive mais um erro.» (e. 01) - «Senti-me feliz.» (e. 02) - «Calmo.» (e. 03) - «Triste, porque estava errado e eu queria que estivesse tudo certo.» (e. 04) - «Eu senti com vergonha, porque eu pensava que a professora ia ao quadro explicar e, normalmente quando a professora explica, toda a gente sabe que o erro foi meu.» (e. 05) - «Fiquei feliz porque vi que não foram tantas palavras que ela corrigiu, foi até bem poucas.» (e. 06) - «Feliz, por saber como estava certo.» (e. 07) - «Eu senti que tinha de prestar atenção ao que eu estava a fazer. Ver se os pontos finais estavam lá, se não estavam "comidos".» (e. 08) - «Feliz.» (e. 09) - «Feliz.» (e. 10) - «Senti que... Eu pensei que aquilo já entrou na minha mente para eu escrever 	<ul style="list-style-type: none"> Alegria Alívio Vigilância Tristeza Vergonha Raiva Apatia 	<p>Identificação dos estados emocionais demonstrados e abordados pelos alunos, aquando da correção do erro ortográfico.</p>
--	--	--	---

	<p>melhor e também, fiquei feliz, porque já entrou dentro da minha mente para eu não escrever mais nada mal.» (e. 11)</p> <p>- «Normal.» (e. 12)</p> <p>- «Uma dor no coração. Não sei... mas deu-me uma dor no coração nesse momento, porque não gosto de errar.» (e. 13)</p> <p>- «Quando eu vi, fiquei chateada.» (e. 14)</p> <p>- «Senti triste.» (e. 15)</p> <p>- «Muito alegre.» (e. 16)</p> <p>- «Eu senti-me aliviada, por causa que eu já escrevia a palavra certo e dizia-a certo, também.» (e. 17)</p> <p>- «Nada.» (e. 18)</p> <p>- «Eu senti feliz, porque a mãe disse que eu errei. Eu estava a escrever um texto sobre uma história de um hipopótamo, depois eu só errei uma coisa, foi que escrevi sempre “epopotámo”.» (e. 19)</p> <p>- «Quando eu vi que estava tudo errado, senti logo uma raiva das enormes. Apetecia a mandar o caderno para cima da mesa.» (e. 20)</p> <p>- «Sinto feliz por me estarem a corrigir.» (e. 22)</p>		
--	--	--	--

<p>f. <i>Feedback</i> normalmente prestado na correção do erro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Dizem para eu corrigir.» (f. 01) - «Dizem para escrever muitas vezes para ficar na memória.» (f. 02) - «Dizem para apagar e continuar de novo.», «Dão-me dicas e depois eu faço.» (f. 03) - «A professora diz que isso aí está errado.» (f. 04) - «Dizem assim “Tu tens de melhorar a letra e também tens de melhorar as palavras”. A professora pede, em vez de escrever várias vezes a palavra, como no caso da f.02, para escrever a sílaba que está errada.» (f. 05) - «Às vezes dizem que aquilo está errado... Apontam e dizem que está errado esta letra aqui.» (f. 06) - «Tenho de melhorar» (f. 07) - «Dizem para ler o que eu estou a fazer, dizem para ler melhor a palavra e perceber se a palavra está errada ou não e ver se tem o ponto final.» (f. 08) - «Dizem para eu escrever certo. Dizem algumas letras e depois eu continuo» (f. 09) 	<p>Incentivo à melhoria da escrita</p> <p>Incentivo à autorreflexão sobre a escrita</p> <p>Explicação do erro e sua correção</p> <p>Indicação da existência do erro</p>	<p>Compreensão da percepção dos alunos acerca do <i>feedback</i> normalmente prestado na correção do erro no seu processo de aprendizagem da escrita.</p>
--	---	---	---

	<p>- «Dizem para apagar e escrever certo.» (f. 10)</p> <p>- Eles disseram “Tu escreveste bem «Zé», mas não escreveste bem «manga».”. Antes eu não escrevia com o <g>, eu escrevia com o <h>. Depois eles disseram “Ah (nome da criança), nós vamos dizer «Zé» e sabes que <h> nunca se lê e, por isso, não vai ser da «manga», vai ser da «man a». Tem de ser com o <g>. Assim é que vai estar bem, assim está errado.”» (f. 11)</p> <p>- «Dizem que está mal.» (f. 12)</p> <p>- «Dizem que tenho de escrever mais, fazer mais textos, ler mais e só isso.» (f. 13)</p> <p>- «Dizem que está errado. Dizem para tentar corrigir.» (f. 14)</p> <p>- «Dizem para eu não “comer” os pontos finais e “Olha! Erraste, tens de corrigir.”.» (f. 16)</p> <p>- «Dizem que está errado e depois corrigem.» (f. 17)</p> <p>- «Dizem para corrigir a palavra e mais nada.» (f. 18)</p>		
--	---	--	--

	- «Dizem que está errado e tenho de melhorar.» (f. 19)		
	- «Só me dizem para o corrigir.» (f. 20)		

Anexo G

Grelha de Análise de Conteúdo da Intervenção

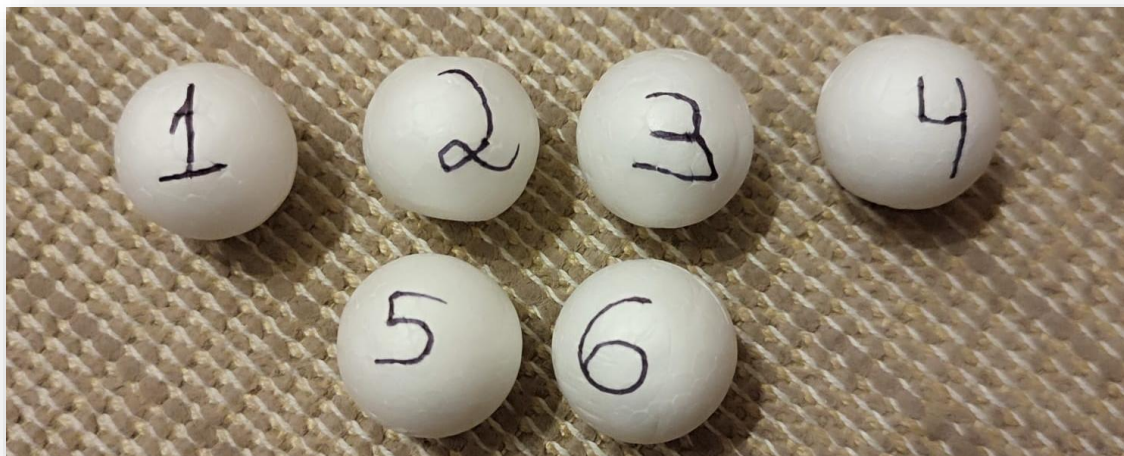
Tema	Respostas dos alunos	Categorias	Explicação da categoria
<p>a. Perceção do impacto das atividades lúdicas</p>	<p>- «Ajudaram-me a escrever melhor.» (a. 01)</p> <p>- «A palavra também foi “fósforo” que me fez perceber a diferença entre o <o> e o <u>.» (a. 02)</p> <p>- «Eu agora penso melhor nas palavras e depois é que escrevo.» (a. 03)</p> <p>- «A aprender como escrever as palavras e a ensinar para quando eu for uma adulta, ser inteligente.» (a. 04)</p> <p>- «Eu achava que “natureza” se escrevia com <v> em vez de <z>.» (a. 05)</p> <p>- «Eu digo nada porque eu, simplesmente, já sabia.» (a. 06)</p> <p>- «Porque eu pensava que a palavra “princesa” tinha um acento na letra “e”.» (a. 07)</p> <p>- «Ajudaram-me em muitas coisas que eu não sabia.» (a. 08)</p> <p>- «Ajudou-me a escrever a palavra certo.», «Porque às vezes eu engano-me</p>	<p>Vocabulário</p> <p>Código alfabético</p> <p>Consciência fonémica</p> <p>Regras de escrita</p> <p>Contributo geral para a leitura e escrita</p> <p>Ausência de contributo</p>	<p>Compreensão da perceção dos alunos acerca do impacto das atividades lúdicas, realizadas durante a intervenção do projeto, no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.</p>

	<p>com o <o> e com o <u>, porque eles são praticamente iguais só que falar, a letra é diferente.» (a. 09)</p> <p>- «Não ajudaram em nada.» «Já sabia as palavras que trabalhamos.» (a. 10)</p> <p>- «Ajudaram-me muito. Antes não sabia os verbos, não sabia aqui, não sabia o outro e esses jogos era como nós aprendemos. Eram jogos de aprender. Num jogo que era o Stop nós aprendemos muito. Eu aprendi porque quando eu escrevia uma palavra e depois tu escreveste ali, e então eu via que estava errado. Mas eu agora já sei escrever essas palavras todas porque já me ajudou a escrever. Eu agora já sei mais coisas. Antes eu não sabia muito e agora, por causa destes jogos, eu aprendi muito.» (a. 11)</p> <p>- «Aprendi que eu tinha escrito mal, mas já escrevo bem na parte dos acentos.» (a. 12)</p> <p>- «Ajudaram-me. Eu não sabia escrever algumas palavras e assim melhorava nos textos.» (a. 13)</p> <p>- «A mesma coisa que o a.08.» (a. 14)</p> <p>- «Ajudaram-me a escrever melhor e a não ter erros, mas isso não funcionou.» «Porque eu continuo a dar erros.» (a. 15)</p>		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none">- «Ajudou-me nos acentos, nas palavras e os pontos finais.» (a. 16)- «Ajudaram-me a descobrir novas palavras que posso dizer e posso explicar.» (a. 17)- «Relembrar as palavras. Escrever as palavras melhor. Melhorar a letra e os acentos.» (a. 18)- «Ajudou-me a ler e a escrever, porque vocês ensinavam os jogos.» (a. 19)- «Ajudaram-me a escrever melhor.» (a. 20)- «Não me ajudaram.», «Porque conhecia as palavras que estavam no jogo.» (a. 22)		
--	--	--	--

Anexo H

Bolas Enumeradas para o Jogo do "Bingo das Palavras"



Anexo I

Cartão do Jogo do "Bingo das Palavras"

1	2	3
4	5	6

Anexo J

Conjuntos do Jogo "Palavras Intrusas"



Anexo K

Tabela e Imagens Utilizadas para o Jogo do "Stop das Palavras"

Letra	Animais	Cores	Objetos	Profissões



Andorinha



Canguru



Raposa



Azul



Rádio



Apresentador



Cantora



Repórter



Cinzento



Rosa



Azulejo



Candeeiro

Anexo L

Imagens Utilizadas para o Jogo "Limpeza do Oceano das Palavras"



Princesa



Música



Casamento



asa



natureza



azeite



família



sofá



café



túnel



fósforo



javalí



noite



pão



limões



pau



água



igreja