



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa



MESTRADO EM DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares

Filipa Costa Segão Cravo

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

novembro de 2014



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa



MESTRADO EM DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares

Filipa Costa Segão Cravo

**Projeto elaborado sob orientação da Professora Doutora Otilia de Sousa
e coorientado pelo Mestre José António Costa**

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico

novembro de 2014

Dedico este trabalho:

À minha família.

Aos meus alunos, pela inspiração que me deram para realizar este trabalho e, também, pela força de vontade nas novas descobertas e novos caminhos.

Agradecimentos

Em todos os caminhos que percorremos na nossa vida, existem pessoas que nos acompanham, que nos dão força e nos encorajam a lutar pelos nossos objetivos até ao fim. Por isso, gostaria de poder agradecer a essas pessoas que decidiram caminhar a meu lado, por vezes, com a responsabilidade de me “levar ao colo”.

As palavras que aqui deixarei nunca serão suficientes para expressar o quão grata estou.

À minha orientadora, professora Otilia Sousa, por todos os momentos de reflexão conjunta, por me ter desafiado, desde o primeiro momento a entrar nesta aventura e por, acima de tudo, acreditar que eu era capaz.

Ao professor José António, um muito obrigado por ter aceitado o convite em acompanhar o meu trabalho, por todos os momentos de partilha, pela sua disponibilidade, pelo companheirismo e compreensão na reta final.

Às minhas amigas e colegas Sara Honório, Carla Gonçalves, Olga Encarnação e Susana Carlos, pelos momentos de incentivo, pela compreensão nos momentos de maior “aperto”, pelas reflexões constantes neste procurar fazer mais e melhor pelos nossos alunos.

À Diretora Maria de Fátima Souto por me abrir as portas da sua instituição, ajudando-me e incentivando-me a crescer enquanto pessoa e profissional.

À minha família, nomeadamente à minha mãe e ao Hugo, por nunca deixarem de acreditar que iria chegar ao fim e por me darem toda a sua força nos piores momentos.

Por último, mas não menos importante, aos meus alunos, aqueles que me inspiraram para este trabalho, aqueles que me fazem acreditar numa escola onde alunos e professores caminham lado a lado na construção do conhecimento, um muito obrigado pela vossa força, pela vossa vontade e preocupação “no trabalho da Filipa”.

Resumo

Este projeto de investigação-ação centra-se no desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos acerca de ortografia, emerge das preocupações enquanto professora titular de uma turma de 3.º ano de escolaridade, com a qual foi desenvolvido este trabalho, no sentido de levar os alunos a melhorar as suas competências de escrita, cometendo menos erros ortográficos, e desenvolver uma reflexão linguística e metalinguística mais sistemática.

O estudo centra-se na abordagem do ditado com inspiração sócio-interacionista. Dita-se para que os alunos reflitam e apresentem as suas conceções sobre escrita de modo a tomarem consciência das estratégias a mobilizar para escrever corretamente. A pesquisa organiza-se em três momentos pré-teste, intervenção, pós-teste.

Ao longo da intervenção foram realizados vários ditados focalizando algumas dificuldades linguísticas e ortográficas observadas na escrita dos alunos. Concomitantemente foram elaboradas fichas de trabalho com o objetivo de sistematizar as aprendizagens realizadas.

Ao longo de toda a intervenção, foi-se verificando a evolução dos alunos quer a nível ortográfico, quer no tipo de intervenções efetuadas. Constatou-se ainda que a interação dos alunos durante o ditado promoveu uma maior reflexão e desenvolvimento do saber-fazer e que um processo de ensino-aprendizagem em que seja promovido a reflexão e a partilha entre pares tem um impacto muito positivo na promoção de aprendizagens.

Palavras-chave

Ditado interacionista, ditado tradicional, ortografia, reflexão linguística, reflexão metalinguística

Abstract

This action research project focuses on developing and deepening students' knowledge about spelling and emerges from the concerns as a teacher in a class of the 3rd grade. This work was developed in order to make students improve their writing skills, by making less mistakes and by developing a more systematic linguistic and metalinguistic reflection.

The diagnosis, called pre-test, was developed in four distinct phases: a dictation of words, a dictation of sentences and a dictation of a narrative text (a letter). Finally, the pupils wrote a letter in the first person plural to the school's principal.

Throughout the intervention several dictations were conducted focusing on some language and spelling difficulties observed in pupils' writing. At the same time several worksheets were made in order to systematize the pupils' learning achievements.

Throughout the intervention, it was possible to check the pupils' progress on a spelling level as well as on the type of interventions made during the interactionist dictation (strategy adopted on the development of this project). It was also possible to see that the pupils' interaction during the dictation promoted a further reflection and development of know-how. This project also demonstrated that a teaching-learning process which promotes reflection and sharing between peers has a very positive impact on promoting learning.

Keywords

Interactionist dictation, traditional dictation, spelling, linguistic reflection, metalinguistic reflection

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de gráficos.....	vii
Índice de tabelas.....	ix
Índice de Abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
Capítulo I.....	3
Enquadramento teórico.....	3
1 – O ensino da norma ortográfica.....	4
1.1 - Do oral ao escrito... um passo.....	4
1.2 – Critérios subjacentes à norma ortográfica.....	5
1.3 – Uma abordagem pedagógica sobre o erro.....	11
1.4 - As vantagens pedagógicas do ditado.....	13
2 – A importância da interação na aprendizagem.....	17
2.1 - A aprendizagem segundo o modelo socioconstrutivista.....	17
2.2 – O papel das interações.....	20
3 - Uma abordagem interacionista do ditado.....	23
Capítulo II.....	26
Estudo de Caso.....	26
1 – Enquadramento metodológico.....	27
1.1 – Problemática.....	27
1.2 – Objetivos.....	27
1.3 - Questões orientadoras.....	27
1.4 - Hipóteses.....	28
1.5 – Opções Metodológicas.....	28
1.6 - Instrumentos e Materiais.....	29
1.7 - Participantes.....	32

2	– Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	36
2.1	– Pré-teste e Pós-teste	36
2.1.1	– Ditado de palavras.....	37
2.1.2	– Ditado de frases.....	43
2.1.3	– Ditado da carta	48
2.1.4	- Tarefa compositiva	53
2.2	- Análise das interações de natureza metalinguística	59
3	– Verificação das hipóteses.....	79
3.1	– Primeira hipótese	79
3.2	– Segunda hipótese.....	81
3.3	– Terceira hipótese	81
	Capítulo III.....	83
	Conclusões.....	83
1	– Implicações na prática pedagógica.....	85
2	– Limitações do estudo e linhas abertas	87
	Bibliografia.....	89
	Anexos	94
	Anexo 1 - Pré-teste/ Pós-teste – Ditado de frases.....	95
	Anexo 2 – Ditado de Carta (pré-teste e pós-teste).....	96
	Anexo 3 – Exemplo de ficha de trabalho	97
	ão/ am; acentuação	97
	Anexo 4 – Exemplo de ficha de trabalho	100
	Som [S].....	100
	Anexo 5 – Ditado 1	101
	Anexo 6 – Ditado 2	102
	Anexo 7 – Ditado 3	103

Índice de gráficos

Gráfico 1 Habilitações académicas dos Encarregados de Educação	29
Gráfico 2 Número de erros – Ditado de Palavras – Turma	32
Gráfico 3 Número de erros – Ditado de Palavras – 14 alunos	32
Gráfico 4 Percentagem de erros – Ditado de Palavras por aluno	33
Gráfico 5 Número de erros – Ditado de Palavras – Aluno A3	34
Gráfico 6 Percentagem de erros – Ditado de Palavras – Aluno A3	35
Gráfico 7 Número de erros – Ditado de Palavras – Aluno A6	36
Gráfico 8 Percentagem de erros – Ditado de Palavras – Aluno A6	36
Gráfico 9 Número de erros – Ditado de Palavras – Aluno A15	37
Gráfico 10 Percentagem de erros – Ditado de Palavras – Aluno A15	37
Gráfico 11 Ditado de frases - Turma	39
Gráfico 12 Percentagem de erros – Ditado de frases – Turma	39
Gráfico 13 Número de erros – Ditado de frases – 14 alunos	40
Gráfico 14 Número de erros – Ditado de frases – 3 alunos	41
Gráfico 15 Percentagem de erros total – Ditado de frases – Três alunos	41
Gráfico 16 Número de erros - Ditado Carta – Turma	43

Gráfico 17 Porcentagem de erros – Ditado Carta – Turma	44
Gráfico 18 Número de erros – Ditado Carta – Três alunos	45
Gráfico 19 Porcentagem de erros total - Ditado Carta – Três alunos	45
Gráfico 20 Número de erros – Ditado carta – 14 alunos	47
Gráfico 21 Porcentagem de erro – Escrita da carta – Turma	50
Gráfico 22 Número de erros – Escrita de carta	51
Gráfico 23 Relação número de palavras e porcentagem de erros – Escrita de carta – Três alunos	52

Índice de tabelas

Tabela 1	29
Caracterização dos alunos na área da Língua Portuguesa	
Tabela 2	49
Escrita da carta à diretora – Número de palavras e percentagem de erro	
Tabela 3	55
Análise das questões nos ditados organizados de acordo com o tipo de erros	
Tabela 4	58
Análise das intervenções dos alunos	
Tabela 5	59
Mobilização de metalinguagem	
Tabela 6	60
Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 1	
Tabela 7	61
Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 2	
Tabela 8	62
Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 3	
Tabela 9	62
Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 4	
Tabela 10	63
Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 5	
Tabela 11	64
Resultados obtidos nos pré-testes e pós-testes pelos alunos que mobilizam mais metalinguagem	
Tabela 12	71
Resultados dos pré-testes e pós-testes dos alunos com maior percentagem de erro	

Índice de Abreviaturas

A1 – Aluno n.º 1

A2 – Aluno n.º 2

A3 – Aluno n.º 3

A4 – Aluno n.º 4

A5 – Aluno n.º 5

A6 – Aluno n.º 6

A7 – Aluno n.º 7

A8 – Aluno n.º 8

A9 – Aluno n.º 9

A10 – Aluno n.º 10

A11 – Aluno n.º 11

A12 – Aluno n.º 12

A13 – Aluno n.º 13

A14 – Aluno n.º 14

A15 – Aluno n.º 15

A16 – Aluno n.º 16

A17 – Aluno n.º 17

P - Professora

EU – Erros de Uso

EF – Erros Fonéticos

ERC – Erros que implicam mobilização de regras contextuais

EMS – Erros Morfossintáticos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Introdução

Este estudo nasce da necessidade e do desejo de aprofundar conhecimentos no âmbito da ortografia, assumindo o caráter de projeto de intervenção em sala de aula no âmbito da aprendizagem da ortografia. O seu campo de estudo é a construção de aprendizagem entre pares.

A escolha do tema teve em consideração as dificuldades detetadas nos alunos no domínio da ortografia na escrita de texto, bem como a relevância dada a este domínio com a realização das provas finais de ciclo. O estudo foi realizado numa turma do terceiro ano de escolaridade que frequenta uma instituição privada, no concelho de Cascais.

Ao detetar as dificuldades dos alunos no domínio da ortografia, emerge uma preocupação pessoal face a este tema. Considera-se altura de reflexão, de realização de uma retrospectiva face às estratégias utilizadas para dotar os alunos de ferramentas que lhes permitissem um melhor e mais correto *manuseamento* da escrita na sua dimensão ortográfica. Esta preocupação ganha pertinência acrescida quando nos confrontamos com outros estudos realizados no domínio da ortografia em que é salientado o valor social que este domínio apresenta. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Também nesta linha de pensamento, Cagliari (1994) sublinha o modo “*como a escrita representa um bem social de grande importância, e objeto de disputa e de ambições, justificadas pelas conveniências sociais, em detrimento de suas qualidades linguísticas.*” (p.554). Os primeiros autores reforçam, ainda, que “*no 1.º Ciclo, a aprendizagem formal da escrita (e da leitura) é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas.*” (p.50). Tendo em conta essas exigências emergiu a necessidade de uma reflexão sobre os processos e uma reorganização das estratégias utilizadas.

Segundo Cagliari (1994), ao falarmos de ortografia referimos ao modo como devem ser escritas as palavras, pois “*(...) uma vez adotado um sistema de escrita, ele terá uma ortografia (...)*” (Cagliari, 1994, p.552). Torna-se importante que os alunos conseguissem manusear o sistema de escrita de forma mais eficaz, isto é, sem cometer erros, mobilizando as regras que lhes permitam escrever corretamente uma palavra.

Dada a natureza da instituição frequentada pela turma e a metodologia de trabalho implementada pelo grupo de professoras, seria importante encontrar estratégias que também dessem resposta a mais esta necessidade. Nesta instituição

defende-se que os alunos devem estar envolvidos na construção da sua aprendizagem e que essa aprendizagem pode ser construída por todos, professora e pares. Acredita-se numa pedagogia sócio-construtivista.

Quando falamos em ditado, relembramos um texto, normalmente de grande dimensão, que é traduzido da linguagem oral para a escrita, ou seja, o professor dita e o aluno transcreve o que ouve, no final, é avaliado pela forma como escreveu, neste caso, se escreveu corretamente todas as palavras ditadas. Assim o afirmam Surth, 2012 *“el dictado es un proceso de codificación y recodificación que desafía el conocimiento lingüístico del aprendiente o «expectación gramatical»”(p.163)*, Vivas, 2005 *“se trata de un ejercicio completo, práctico y útil (...)”(p.961)*, e Davis y Rinvulcri (2002) citados por Surth (2012) afirmam que *“(...) históricamente el dictado há sido visto como un instrumento evaluativo que representa una salida fácil para el profesor porque la misma no requiere ni esfuerzos ni conocimientos de su parte.”* (p.164)

Neste estudo, pretendemos desconstruir esta perspetiva mais tradicional do ditado, tornando-o uma ferramenta de última geração (Surth, 2012), uma fonte de informação acerca das fragilidades dos alunos e origem das mesmas, um instrumento ao serviço da aprendizagem. Propomos uma estratégia que utiliza o diálogo, um ditado sem erros, centrado na construção de aprendizagem entre pares, um ditado em que todas as perguntas são permitidas. (Wilkinson & Nadeau, 2010)

Este trabalho está organizado em três partes.

No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que contém a fundamentação que suporta o estudo realizado.

O segundo capítulo ocupa-se do estudo, englobando o enquadramento metodológico, a apresentação análise e discussão dos resultados. Em primeiro lugar, apresentaremos os processos seguidos, os materiais utilizados e o contexto em que este estudo foi desenvolvido. Numa segunda secção, apresentaremos, analisaremos e discutiremos os resultados obtidos nos pré e pós-testes; em terceiro lugar, trataremos dos dados relativos às intervenções dos alunos confrontando os resultados da análise com as hipóteses colocadas no início do estudo.

Finalmente, apresentam-se as notas conclusivas em que se sistematizam o trabalho de investigação retomando as questões de partida, equacionando o percurso de investigação e sumariando as descobertas e possíveis linhas de investigação futuras.

Capítulo I

Enquadramento teórico

1 – O ensino da norma ortográfica

1.1 - Do oral ao escrito... um passo

Desde que nascem, as crianças tomam contacto com a sua língua materna, a língua que desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição de linguagem da sociedade em que estão inseridas. (Duarte, 2000)

O oral é o modo primário da linguagem. Já a escrita é, de acordo com Duarte, 2000, um modo de ser secundário, não querendo isto dizer que está dependente, mas que não é algo que se desenvolve naturalmente, tornando-se numa conquista “*histórica a cultura das sociedades humanas.*” (p.19). As nossas competências de compreensão e expressão escritas são desenvolvidas através de um treino formal, isto é, escolarização, surgindo relacionadas com a compreensão e produção de “representações escritas de cadeias fónicas.” (p.19)

Se, tal como Inês Duarte afirma o ser humano desenvolve as suas competências de escrita através de um ensino formal, não é menos verdade que, como sustentam Teberosky & Colomer (2003) “(...) *o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. [...] Aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas.*” (p.67) Segundo as autoras, a criança toma, desde muito cedo, contacto com o mundo escrito, através da publicidade nos folhetos, na televisão, nas marcas, etc.. Estas serão, pois, as suas primeiras tentativas de leitura, uma leitura globalizada, de reconhecimento icónico. Teberosky & Colomer, defendem que a criança aprende através da interação com o escrito, por isso, quanto mais enriquecedor e significativo for o manuseamento dos materiais escritos, mais facilidade terá em apropriar-se da linguagem escrita. Também Niza, et al., 1998, citando, Vygotski (1988) vai ao encontro da perspetiva acima descrita, de uma orientação mais funcional da escrita, afirmando que “a escrita deve ser ensinada naturalmente, (...) como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.” (p.13)

Neste trabalho, centramo-nos num nível mais desenvolvido da linguagem escrita, contudo, considerámos pertinente uma breve referenciação a estes dois pontos de vista, acompanhando Vygotski e Teberosky & Colomer na importância de

levar a criança a compreender o processo, ser criador de situações promotoras do seu desenvolvimento e evolução, encontrar estratégias que as ajudem a solucionar problemas, promover situações ricas de aprendizagem em interação com os seus pares.

1.2 – Critérios subjacentes à norma ortográfica

Depois desta primeira abordagem ao oral e a uma situação inicial de aprendizagem da escrita, vejamos o que acontece quando as crianças iniciam o primeiro ciclo do ensino básico. Quais as preocupações da sociedade? Conseguirá a escola responder às expectativas de uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva?

À entrada do primeiro ciclo, a *“(...) lectura y la escritura son los ejes fundamentales del proceso escolar, debido a que éstas representan el conocimiento inicial y constituye los instrumentos que permiten el aprendizaje de otros conocimientos.”* (Aracelys Marcano, (s/d) p.2). Tal como o autor afirma, esta é uma das grandes preocupações de qualquer professor quando começa a trabalhar com uma turma de 1.º ano, garantir que todos os seus alunos aprendem a ler e escrever corretamente, pois estas são duas ferramentas essenciais para a construção de outros conhecimentos. Para que isto aconteça, o professor deve promover um ambiente que vise desenvolver competências ao nível da alfabetização, isto é, o ambiente educativo deve ser rico em materiais que suportem a escrita e em momentos para a escrita nas suas diferentes vertentes.

À medida que os alunos vão adquirindo esta ferramenta tão importante, o professor começa a centrar-se no ensino da norma ortográfica, de todas as regras que irão permitir ao aluno “saber escrever corretamente”. Tal como afirma Aracelys Marcano (s/d), *“La ortografía es la manera de escribir correctamente las palabras de una lengua y es parte de la gramática normativa que da reglas para el adecuado uso de las letras y otros signos de escrituras.”* (p. 3)

O aparecimento da ortografia está, como poderemos ainda confirmar neste capítulo, relacionado com aspetos culturais e sociais, cujo uso remete a regras diferentes das que são seguidas na oralidade. (Costa J. A., 2010)

A reflexão acerca da norma ortográfica divide-se em duas partes: numa primeira parte, importa perceber como se constitui a norma ortográfica e, numa segunda parte, como se ensina a norma. De facto, o ensino da norma é a base de todo o trabalho que nos propomos realizar. Esse trabalho será fonte de reflexão, reavaliação e reformulação de práticas educativas.

Relativamente à norma ortográfica, a língua portuguesa assistiu, recentemente, à aprovação legal e consequente adoção (embora ainda em período transitório) do Acordo Ortográfico. Este acordo, aprovado em Lisboa no ano de 1990 pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, tem como objetivo a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e seu prestígio internacional, e foi validado pelo decreto-lei n.º 193 de 1991. O acordo entrou em vigor em Portugal, no ano 2009, estando em período de transição até 2015. Foi adotado oficialmente, no ensino, de forma faseada, a partir de 2011/2012.

Esta não foi a primeira tentativa de uniformizar a língua portuguesa, o mesmo já tinha acontecido no ano de 1911, em que foi adotada em Portugal a primeira grande reforma ortográfica, não extensível ao Brasil. Em 1931 seria aprovado o primeiro acordo ortográfico entre Portugal e o Brasil; no entanto, este acordo não foi levado adiante, o que levou, em 1943, à Grande Convenção Ortográfica. Contudo, as grandes divergências expostas pelas academias levaram à realização da Convenção Ortográfica Luso-Brasileira, em 1945, que não produziu os efeitos desejados, uma vez que foi adotada em Portugal, mas não no Brasil.

Mesmo assim, as tentativas de uniformização continuaram a fazer parte dos objetivos da Academia das Ciências de Lisboa e da Academia Brasileira de Letras, tendo-se realizado no ano de 1986 o encontro do Rio de Janeiro, no qual se encontraram não apenas Portugal e Brasil, mas também cinco novos países lusófonos que surgiram do processo de descolonização. No entanto, este acordo acabou por ser inviabilizado pelas reações bastante polémicas, principalmente em Portugal, dando origem a um novo acordo, aprovado em Lisboa em 1990. Embora decretado em 1991, este novo acordo acabaria por ser ratificado, em Portugal, apenas no ano de 2008, estando em vigor a partir do momento em que é ratificado por três países.

Assim sendo, poderemos consultar no decreto-lei n.º 193/ 1991, a norma ortográfica instituída desde 2009 para o ensino do português, em que são explicitadas todas as regras existentes na nossa língua.

Já referida a dimensão legal da norma ortográfica, é, igualmente relevante abordar os critérios subjacentes à norma, critério etimológico, fonológico e morfológico. Não sendo nosso propósito estendermo-nos acerca destas questões, considerámos relevantes abordar estes tópicos para uma melhor compreensão da norma.

O critério etimológico encontra-se relacionado com a origem da língua, as suas raízes. Segundo Giuseppe Tavani (1987) em Portugal, manteve-se, até ao princípio do século XX uma grafia tradicional inspirada em “(...) *etimologias um tanto arbitrarias.*” (p.201). Foi esta conservação que deu lugar a sucessivas confusões e, ainda hoje, a algum desrespeito pelas reformas que foram sucedendo ao longo de setenta e seis anos, tal como já havíamos referido. Tavani, afirma que a história da ortografia portuguesa se pode dividir em três períodos: um primeiro que se caracteriza pela conexão da escrita à pronúncia, um segundo período caracterizado por uma escrita etimológica, que vai desde o Renascimento até ao início do século XX e, por último, o período das reformas ortográficas, aquele em que vivemos nos dias de hoje. No início do primeiro período, houve uma necessidade de colocar por escrito alguns documentos legais e textos literários. Os amanuenses que tinham essa necessidade, esforçavam-se por representar os sons do modo que lhes parecia mais fiel, “(...) *adaptando as velhas grafias caídas em desuso ou inventando-as de fresco, de modo a poderem reproduzir sons que não tinham existido no latim.*” (ibidem-p.201)

Das diferentes tentativas, resultaram algumas incongruências, o mesmo som ser representado de várias formas diferentes, sons diferentes serem representados por uma única forma gráfica, etc.. É neste período que surge o singular uso de algumas consoantes como são exemplos o <h>, usado com o valor de i semivocálico, a inserção de <p> nas formas do verbo escrever, o amplo uso de vogais duplas inicialmente provocado pela perda de uma consoante intermédia, ou o recurso gráfico para indicar uma vogal nasalizada ou uma vogal tónica.

O uso de grafias como “escripto” em vez de “escrito” e “feicto” em vez de “feito”, em que o <p> e o <c> não têm qualquer valor fonético, surgindo apenas como sinais gráficos e de “nocte” em vez de “noite” em que o <c> era lido como i, “(...) *mostra como a influência do latim se fazia sentir ainda antes do século XVI.*” (ibidem-p.202). Porém, foi também neste século que o despertar dos estudos humanísticos, bem como o aparecimento da tipografia contribuíram para um aumento do desejo de justificar as palavras da pátria, recorrendo aos antecedentes latinos ou gregos. Este

desejo tornou as novas grafias mais abundantes em “*ch, ph, rh, th e y naquelas palavras que se considerava serem de origem grega (...) e ct, gm, gn, mn, mpt nas palavras de origem latina.*” (ibidem-p.202-203), o que justifica algumas das opções gráficas da atualidade e permite compreender as polémicas entretanto surgidas quanto à sua manutenção ou supressão.

O critério fonológico está relacionado com o modo como as representações gráficas modelam os sons da oralidade, o que é apenas aplicado quando se verifica uma correspondência biunívoca entre grafema e fonema. Em Português, podemos verificar esta correspondência em oito casos: <p>, , <f>, <v>, <t>, <d>, <nh> e <lh> são grafemas, dois deles dígrafos, que representam sempre o mesmo fonema, respetivamente /p/, /b/, /f/, /v/, /t/, /d/, /ɲ/ e /ʎ/.

Segundo Costa (2010), a relação entre a ortografia e a fonologia levanta questões como a “inexistência de uma ortoépia no português”(p.53) O autor, afirma que a norma padrão apenas existe na memória dos falantes, não sendo por isso possível afirmar que a norma ortográfica regista claramente o padrão, porém, aproxima-se dela em alguns aspetos. Assim, a ortografia tanto pode excluir dimensões da norma padrão, como das realizações dialectais da língua.

Por fim, o critério morfológico pode ser considerado aquele que, no contexto desta investigação, melhor nos ajuda a compreender algumas particularidades da norma ortográfica e das dificuldades ortográficas dos alunos do 1.º ciclo, uma vez que através deste critério podemos descobrir a forma como a gramática interfere na palavra gráfica. Este critério revela-se essencial para a escrita correta das palavras.

Estando apresentados os pressupostos em que assenta a norma, importa refletir acerca do ensino da norma, isto é, de que forma é que os nossos alunos aprendem todas as regras ortográficas e de que formas é que lhes são transmitidas, uma vez que, tal como afirma Barbeiro (2007), “*A ortografia de uma língua [...] Não está apenas ligada a exigências comunicativas, mas adquiriu um valor social (...)*” (p.9) que não pode, de todo, deixar de ser considerado.

A verdade é que a questão ortográfica é uma questão a que é dado um grande enfoque por parte dos professores e pela própria sociedade, tornando-se necessário que à saída do 1.º ciclo os alunos saibam escrever corretamente, o que muitas vezes se resume ao escrever sem erros. Porém, a escrita não pode apenas centrar-se na ortografia, existindo mais dimensões que a constituem e que merecem igual atenção. É, por isso, preciso estimular as crianças para a escrita, surgindo “o desafio de

proporcionar aos alunos experiências de escrita que tornem significativa a sua aprendizagem.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 50), sendo esse o primeiro e primordial passo para a aprendizagem da norma, cabendo ao professor “(...) *dar informações rigorosas e sucintas sobre aspectos determinados (ortografia, léxico, gramática) (...)*” (Niza et al., 1998, p. 93).

Sabemos que o “acesso às funções desempenhadas pela escrita, quer por meio da participação em actos de leitura, quer por meio da participação em actos de escrita, constitui um contributo fundamental” (Sprinthall & Sprinthall, 1993) para “(...) *proporcionar a descoberta dos princípios em que assenta a representação ortográfica.*” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 49).

Consideremos a entrada de uma criança no 1.º Ciclo. Que desafios lhe são colocados na aprendizagem da ortografia?

O grande desafio para o professor, na entrada no 1.º Ciclo, é que a criança não sinta que a aprendizagem da ortografia é um problema, mas sim colocar a escrita ao serviço da aprendizagem, potenciando descobertas no ato de escrever, estimulando a vertente criativa e organizativa do pensamento. Saliente-se, contudo, a descoberta do princípio alfabético “(...) *não esgota o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras.*” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 51).

Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2011), o domínio da complexidade de relações som-grafema pode ser adquirido por duas vias: a fonológica e a lexical. Na via fonológica o aluno recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras. Na via lexical, o aluno recorre às representações ortográficas com que estabelece contacto e que, por isso, vai armazenando no seu léxico mental. Batista, Viana e Barbeiro (2011) afirmam que ambas as vias apresentam as suas limitações. No caso da via lexical esta é ativada quando se trata de palavras com que já houve um maior contacto e cuja forma de escrita já fixámos. É por esta via que conseguimos associar aos significados diferentes as escritas das palavras homófonas para nos ajudar a decidir qual a palavra a usar de acordo com as relações sintáticas e semânticas. Quanto à via fonológica esta apenas se manifesta quando se trata de palavras desconhecidas, isto é, a palavras cuja forma ortográfica ainda não conhecemos ou com a qual não contactamos. Neste caso, é importante associar a forma ortográfica à forma fonológica e à representação semântica, focando a atenção na forma como se escreve. No entanto, à medida que a escolaridade avança e que a criança vai desenvolvendo as suas competências de leitura e escrita, adquire, naturalmente, um

maior contacto com a forma escrita das palavras e, por isso, recorre cada vez menos à via fonológica, exceto quando se trata de palavras desconhecidas e, por isso, é necessário recorrer e refletir sobre a norma. Neste domínio, cabe ao professor desempenhar um papel primordial de ajuda mas, para isso, “(...) *deverá estar consciente das exigências que o domínio da linguagem escrita coloca.*” (Barbeiro, 2007, p. 10)

Assim, no ensino básico, não devemos assumir que o processo de desenvolvimento da escrita estará acabado. Este é um “(...) *processo de procura e tomada de decisão, de avanços e recuos nas decisões tomadas, de linearidade e recursividade na construção do texto (...)*” (Barbeiro, 2007, p. 17) e, tal como já foi referido, o desenvolvimento das competências de escrita não deve apenas centrar-se na dimensão ortográfica, mas também, nas dimensões grafomotoras e compositiva, segundo Barbeiro (2007). Estas dimensões não serão objeto de tratamento aprofundado, por estarmos a tratar preferencialmente aspetos ligados à ortografia. A escrita é, por excelência, tarefa da escola, pois é na escola que a criança adquire o código escrito que lhe permitirá ir desenvolvendo as suas competências no domínio escrito.

Se, no presente trabalho, se focalizam as questões da correção ortográfica e da reflexão linguística, não se deve esquecer que a escrita “*não pode ser considerada como simples técnica de transcrição, situada fora do tempo e do espaço social (...)*” (Azevedo, 2000). Pretende-se que o aluno possa fazer uso desta competência como instrumento de reflexão e de expressão pessoal e social. Assim, objetivando-se que o aluno deve desenvolver as suas competências de escrita através de aprendizagens/situações que lhe sejam significativas e de onde emirjam aprendizagens, a escola tem um papel fundamental em criar espaço para que a ação de escrever seja motivante, uma vez que será alvo de comunicação, de exposição, de partilha.

Centremo-nos, de novo, na dimensão ortográfica, uma vez que é nela que se centra este trabalho. A verdade é que quanto mais cedo as crianças tiverem contacto com a reflexão sobre a norma, o seu sucesso na escrita será, conseqüentemente, maior, conseguindo ultrapassar as dificuldades e estando, por isso, mais disponíveis para ativar a parte criativa e organizadora da escrita. Inicialmente, como referimos, o professor deve ter o cuidado de motivar os seus alunos para a escrita de textos, desenvolvendo em simultâneo as competências grafomotoras, compositivas e ortográficas.

Quanto mais escreverem, maior é a necessidade de reflexão sobre a língua, mais dúvidas se levantarão (ou certezas), dando origem, aos erros ortográficos. O que é que se considera um erro ortográfico? É sobre este tópico que nos iremos debruçar na próxima secção.

1.3 – Uma abordagem pedagógica sobre o erro

O erro ortográfico é, antes de mais, um desvio à norma ortográfica, isto é, o professor assinala como erro uma palavra que não esteja a respeitar a norma ortográfica da língua em questão, pois “*O sistema de escrita é normativo, por isso se mede em correcto e incorrecto*” (Sebastião, 2009, p. 2585). Todavia, é importante consciencializarmo-nos de que os erros vão surgir e, também de que eles fazem parte da aprendizagem do aluno. Face ao erro, segundo Flora Azevedo (2000), o professor pode ter duas atitudes: “*(...) ou considerá-los como algo indesejável, como subproduto reprovável do processo de ensino-aprendizagem, ou perspectivá-los antes como algo de inevitável nesse processo.*” (p. 65). Neste estudo, iremos mais longe, e defendemos que o erro além de inevitável, deve constituir-se como um patamar de aprendizagem.

Vários são os autores que defendem que a existência de erros deve suscitar o interesse do professor, uma vez que os erros devem ser considerados instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor “*(...) que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita.*” (Azevedo, 2000, p. 65). Jaffré (1991), citado por Azevedo (2000) afirma que, para quem os sabe interpretar, os erros constituem “*un excellent diagnostique et le point de départ d’un enseignement en situation*” (p.66). Na mesma linha de pensamento, encontramos Pereira & Azevedo (2005) que afirmam que o professor deve

“(...) considerar o erro «significativo», que merece o máximo de atenção, porque a sua análise é susceptível de revelar o que constitui obstáculo para a criança, o processo de pensamento da criança, resultando provavelmente da aplicação inadequada num dado contexto de uma regra válida noutra situação, de uma hipótese inadequada ou manifestando a existência de uma representação não conforme ao sistema e não como algo que aconteceu por acaso ou como consequência de preguiça, desatenção, má vontade, etc.,” (p.85)

Ao se considerar o erro caminho de aprendizagem, porque advém de um cálculo do aluno, o trabalho pedagógico acarreta novas atitudes na superação do erro.

Sobre como trabalhar o erro/ a ortografia, Barbeiro (2007), afirma que existem dois métodos relacionados com a aprendizagem da ortografia, o método dedutivo, como modelo mais tradicional em que são apresentadas as regras ortográficas para serem memorizadas e, depois, mobilizadas quando necessário; e o método indutivo em que está prevista uma reflexão sobre a estrutura ortográfica, passando a ser de responsabilidade do aluno a construção da regra ortográfica. Concordando com o autor, acrescenta-se que o professor é promotor privilegiado dessa construção.

O trabalho sobre o erro e a norma ortográfica é um trabalho moroso que supõe avanços e recuos. Este aspeto remete-nos para a correção. O que devemos corrigir e como o devemos fazer? Segundo Azevedo (2000) o professor deve selecionar os erros que o aluno irá corrigir, tendo em conta o que é prioritário num determinado momento para a aprendizagem daquele aluno, atendendo às suas fragilidades e potencialidades.

Não importa corrigir tudo se o aluno não vai ser capaz de desempenhar aquela tarefa sozinho. É, pois, importante que o trabalho de correção seja feito com muita qualidade indo, tal como referimos, ao encontro de cada um dos alunos e preferencialmente com eles, colocando questões para que seja possível identificar a natureza do erro. Encontramos a mesma linha de pensamento em Gomes (1989) citado por Azevedo (2000) *“os erros dos alunos não devem ser procurados nas folhas dos cadernos, enquanto residirem nas suas mentes.”*, isto é, a correção no papel será pouco revelante se não for dada a oportunidade ao aluno de refletir sobre a palavra, sobre a norma para, a partir daí, construir novas aprendizagens que o ajudarão a resolver o problema. Azevedo (2000) enfatiza muito esta questão, chegando a afirmar que *“a correção melhoraria muito se corrigíssemos menos, mas melhor.”* (p. 153)

Ainda relativamente à correção, Azevedo (2000) e Monteiro (2010) sugerem que o professor deve fazer um levantamento dos tipos de erros dados para conseguir focar o seu trabalho, organizando-o de acordo com as suas prioridades. Desta forma, é possível organizar um trabalho mais sistemático que levará os alunos a uma melhor aprendizagem.

Acrescentamos que o trabalho sobre o domínio ortográfico surge relacionado com um processo mais abrangente. Dentro deste processo, o aluno é chamado para resolver problemas e tomar consciência da norma, isto é, da forma correta de escrever

palavras. Este trabalho deve ser feito com a ajuda e orientação do professor, bem como com a colaboração dos colegas e com o desenvolvimento da capacidade de consultar outros recursos como o computador ou o dicionário (Barbeiro, 2007). Assim, constatámos que o erro deve ser observado como um ponto de partida para novas aprendizagens, algo que é construtivo, pois é a partir dele que o professor irá delinear novas estratégias para as dificuldades daquele aluno.

1.4 - As vantagens pedagógicas do ditado

No trabalho que nos propusemos realizar, o erro surge como uma preocupação.

Questionamo-nos sobre o modo de melhorar o ensino.

Relativamente às estratégias a utilizar para trabalhar a ortografia, Barbeiro (2007) afirma, como já vimos, que as estratégias utilizadas pelo professor para o trabalho sobre a ortografia se resumem, na maior parte das vezes, a uma orientação preventiva e corretiva. Assim, de acordo com esta perspetiva, Barbeiro (2007) apresenta o texto lacunar, os crucigramas, as sopas de letras e o ditado como estratégias de procedimento corretivo da escrita. Nesta linha de pensamento, Carvalho (2009) afirma que os professores mobilizam várias estratégias para que o aluno consiga dominar as convenções ortográficas, entre elas encontramos o treino ortográfico e dos erros ortográficos mais recorrentes e o ditado. *“O ditado se configura como o carro chefe das atividades de avaliação ortográfica, correspondendo também um exercício de reflexão sobre os aspectos ortográficos.”* (Carvalho, 2009, p.2237).

De acordo com este autor, existem diferentes tipos de ditado, que utilizam diferentes estratégias. Contudo, todos têm como objetivo ajudar os alunos a escrever corretamente as palavras. Carvalho (2009) destaca três tipos de ditado, o ditado silencioso em que o aluno escreve o nome da figura representada, o ditado de texto (o aluno escreve o texto ditado pelo professor) e o ditado de palavras em que o aluno escreve as palavras ditadas tendo em consideração as dificuldades que precisa de ultrapassar. Outros autores sugerem o ditado como estratégia com muita potencialidade para trabalhar a ortografia.

É neste sentido que surge o ditado enquanto estratégia pontencializadora de reflexão sobre a norma. Cassany (2004) afirma que *“(...) el dictado es uno de los ejercicios más anticuados (...)”* (p. 231). Também Aracelys Marcano (s/d) vem ao

encontro de Cassany ao afirmar que *“Tradicionalmente el dictado há sido una estratégia utilizada durante mucho tiempo como un instrumento de evaluación de la ortografía o escritura correcta.”* (p. 3). Qualquer um de nós se recorda dos imensos ditados que pareciam não ter fim realizados durante o primeiro ciclo e alguns pelo segundo ciclo também. Tal como muitos de nós, também Cassany (2004) afirma que o ditado pode ser considerado um exercício “maldito” na aula de língua. Isto, claro, se apenas o associarmos a uma visão redutora da escrita, em que o ato de escrever consiste, somente, na transcrição do oral para o escrito, sem qualquer tipo de reflexão acerca do que está a ser feito, do como se escreve. Mas esta seria uma visão muito tradicional do ditado, embora ainda seja utilizada em muitas salas de aula.

Ao falarmos em ditado tradicional referimo-nos, ao ditado a que apenas está associada a memorização das regras ortográficas, sem reflexão sobre as mesmas, à visão redutora de que escrever consiste apenas em traduzir do oral para o escrito e ao preconceito de que o erro é visto como algo mau, que deve ser erradicado e que os alunos que dão erros devem sofrer consequências. No ditado tradicional o enfoque recai sobre a ortografia, o professor dita um texto, os alunos transcrevem para o seu caderno. Para além do ditado tradicional, Cassany (2004) apresenta mais 10 tipos de ditado que podem ser utilizados na sala de aula como estratégia para a aprendizagem ou reflexão sobre ortografia, cada um com objetivos diferentes:

- Ditado a pares – Este tipo de ditado consiste em ditar um texto entre duas pessoas. Para além do trabalho gramatical e da compreensão oral, exercita-se a memória e a leitura em voz alta. Neste tipo de ditado, são os alunos que gerem tudo: o ditar, a velocidade com que dita, identificar os erros e corrigi-los.
- Ditado de secretária – Este tipo de ditado consiste em ditar um texto de uma só vez, ao mesmo tempo que é pedido aos alunos que escutem, que tirem o máximo de apontamentos que conseguirem para que, posteriormente, em grupos sejam capazes de reconstruir o texto. Neste caso, trabalha-se a compreensão do oral, a memória e a capacidade de escrever notas e a partir delas reconstruir o texto ouvido.
- Ditado coletivo – Para Cassany (2004), este ditado *“(...) está a medio caminho de una redacción libre.”* (p. 241) Este é um ditado criativo, construído por toda a turma a partir de um tema que pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos. Depois de apresentada a personagem e

contextualizada a ação, é pedido que um dos alunos comece a ditar as frases que escreveu e o resto da turma transcreve. Este processo é repetido o número de vezes necessário, de modo a que todos os alunos possam passar pelo processo. Ao professor cabe ir corrigindo os erros sintáticos, morfológicos e o léxico antes que os alunos escrevam.

- Ditado em grupo – Para este ditado é necessário escolher um tema, uma frase de início. Depois, todos os alunos escrevem frases sobre o mesmo assunto. Quando terminam, juntam-se em pequenos grupos e cada um dos elementos deve ditar ao restante grupo as frases que escreveu. No final, todos corrigem as suas frases utilizando os dicionários e as gramáticas, com a supervisão do professor.
- Ditado médio – Os alunos escutam e tiram apontamentos de uma narrativa ou da apresentação de uma personagem e, de vez em quando, é-lhes pedido que acrescentem alguns detalhes à história. Para este tipo de ditado podem ser utilizados os contos tradicionais, uma vez que os alunos já os conhecem e podem, mais facilmente, alterar os detalhes.
- Ditado gramatical – Neste ditado é dada ênfase a um conteúdo gramatical específico. O professor dita frases simples, os alunos escrevem introduzindo diretamente as transformações que foram determinadas, por exemplo: alterar o género, número, o tempo verbal, etc.
- Ditado telegráfico – Este ditado tem como objetivo trabalhar a morfologia e a sintaxe. O professor dita palavras soltas “(...) *como si fuera un índio hablando (...)*” (p. 244) e o aluno tem de escrever uma frase gramaticalmente correta.
- Ditado trampolim – Foi assim que Cassany designou o chamado ditado tradicional. Trata-se de ditar aquilo que, tradicionalmente, escreveria no quadro. Neste ditado, os alunos dedicam mais tempo e atenção ao que está escrito, memorizando, inconscientemente, o que estão a escrever.
- Ditado de parede – Este ditado, proposto por Davis y Rinvulcri (1988) y Ridge (1991), citados por Cassany (2004), tem como objetivo que os alunos trabalhem a pares de forma a fazer um ditado – cópia. O texto que será ditado está colado numa das paredes da sala. O escritor deve sentar-se na ponta oposta da sala, e quem dita deve ler um pequeno fragmento do texto, memorizá-lo e ditá-lo.

- Ditado de imagens – Para este ditado o professor dita o que pretende que o aluno desenhe. Este ditado é um bom exercício para a avaliação da compreensão do oral.

Com este trabalho pretendemos colocar lado a lado o conhecido ditado tradicional e esta nova perspetiva de ditado, apresentando as diferentes propostas defendidas pelos autores para que cada um possa levar o que melhor se adequar à sua sala de aula.

Vários são os autores que defendem uma nova perspetiva sobre o ditado: Cassany (2004); Vivas (2005); Surth, (2012); Wilkinson & Nadeau (2010), entre outros. O trabalho que aqui apresentamos tem como base o estudo realizado por Wilkinson e Nadeau (2010), com alunos do ensino secundário “La dictée 0 faute: une dictée pour apprendre”. A partir do título, é possível verificar que o objetivo principal deste estudo não era contabilizar o número de erros cometido pelos alunos, mas sim promover aprendizagem. É então proposto algo que rompe com o ditado tradicional em que o professor dita e o aluno transcreve. *“Contrairement à la dictée traditionnelle qui est essentiellement évaluative, cette forme de dictée, aussi appelée dictée dialoguée ou dictée sans faute, est centrée sur l’ apprentissage.”* (Wilkinson, K. & Nadeau, N., 2010, p. 71). Neste caso, as autoras referem-se a um ditado que é baseado no diálogo entre pares e com o professor, um ditado em que o objetivo da turma deve ser não ter erros, um ditado centrado na aprendizagem cooperativa, na construção de conceitos e aprendizagens em conjunto, não no ditado competitivo.

Em jeito de conclusão, podemos refletir acerca da afirmação de Aracelys Marcano (s/d):

“La educación, es un proceso interactivo de dar y recibir en el cual le queda el conocimiento tanto al que educa, como el que se está educando, es por eso que los docentes deberían tomar en cuenta lo aprendido de sus estudiantes, para realizar estrategias que permitan mejorar e impartir las actividades, en lugar de tratar de ocultar las diferentes maneras de aprender (...)” (p.1)

Desocultar as formas de aprender é um dos objetivos deste trabalho.

Por isso, darmos oportunidade aos nossos alunos de interagirem uns com os outros e conosco de forma a construir conhecimento, é dar-lhes a oportunidade de construírem as suas próprias aprendizagens com base nos seus conhecimentos intrínsecos e enriquecerem-nos através do diálogo e da aprendizagem da norma.

Com este trabalho pretendemos mostrar que o exercício de ditado, quando utilizado com objetivos claros, pode tornar-se numa ótima estratégia para a aprendizagem da ortografia e da reflexão gramatical, uma vez que estas se complementam.

2 – A importância da interação na aprendizagem

2.1 - A aprendizagem segundo o modelo socioconstrutivista

A teoria socioconstrutivista baseia-se nos estudos de Vygotsky e seus seguidores sobre o impacto da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do desenvolvimento humano. Deste modo, o conhecimento é apresentado como resultado das interações do sujeito inserido num determinado contexto. É dado enfoque à interação social. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é baseado na interação dialética estabelecida entre o sujeito e o contexto, durante a realização de uma atividade, Boiko & Zamberlan (2001) completam esta ideia sobre educação afirmando que “(...) *processo dinâmico e dialético, em que teoria e prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político das diferentes comunidades em que a Educação está inserida.*” (p.53)

Para este trabalho guiámo-nos pelos pressupostos da teoria socioconstrutivista, de Vygotsky. Para além disso, referimos outros pedagogos que consideramos pertinentes devido às suas contribuições, uma vez que também estas dão forma ao nosso processo de ensino-aprendizagem, são exemplo: Rogers, Bruner e Piaget.

Retomando a citação de Aracelys Marcano, a educação é um processo de interações, de dar e receber, no qual tanto se educa como se aprende. Esta pode considerar-se uma das máximas defendidas no socioconstrutivismo, e é exatamente este processo de dar e receber, de construção das aprendizagens que pretendemos ilustrar. Pois, quando descobrem a fala, as crianças começam a resolver as suas tarefas práticas com a ajuda da fala, tal como das mãos e dos olhos. (Vygotsky, 1987).

Também nesta perspetiva, Teberosky & Colomer, 2003 afirmam que a construção de conhecimentos deve ser feita num determinado contexto, interagindo com outros participantes, explicando que, desta forma, a construção de conhecimentos passa a ser uma *“co-construção de conhecimentos (...) a criança adquire conhecimento em interação construtiva (...)”*(p.77)

Neste trabalho, iremos centrar-nos no diálogo/ interações entre as crianças. Na verdade, as verbalizações das crianças permitem-nos, por um lado, observar as conceções sobre os problemas em discussão, e, por outro lado, como o *corpus* integra interações realizadas durante um ano letivo permite observar de que modo os conhecimentos se vão construindo. Neste caso, consideramos, à semelhança de Vygotsky (1987), que a linguagem é um meio privilegiado de comunicação não só para o próprio como para uma construção social na resolução de problemas, na medida em que *“o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza.”* (p.409) e que *“todo o pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa.”* (p. 409). Este autor esforçou-se por demonstrar que a criança aos 7/8 anos, começa a conseguir resolver problemas complexos com a ajuda dos sistemas de conexões verbais internos que, a partir de então, se transformam nos seus próprios mecanismos individuais.

Assim, Vygotsky, identifica dois níveis de desenvolvimento da criança, nível de desenvolvimento atual – em que a criança desenvolve atividades sozinha, *“(...) através de um processo de relação e interação ou de desenvolvimento, primeiro como interação entre a criança e o adulto e, por fim, tornando-se racional e interiorizando-se, enquanto o pensamento se verbaliza.”* (Landsheere, 1994, citado por Sousa, 2005, p. 45) e o nível de desenvolvimento potencial, conjunto de atividades que a criança é capaz de desenvolver com o auxílio ou indicações de um ou mais sujeitos.

Carl Rogers, 1977, afirma que é *“extremamente compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoas (...)”* (p. 250) e que a melhor forma de aprender é confessar as próprias dúvidas, *“procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado actual da minha experiência.”* (ibidem, p.250). Este autor considera que os educadores também estão interessados *“em aprendizagens que provoquem alterações.”* (p.253). Por isso, apresenta-nos as três condições necessárias para a promoção da aprendizagem: empatia, aceitação incondicional e congruência. Segundo o autor, se o professor proporcionar aos seus

alunos estas três condições, estes terão liberdade para aprender, uma vez que os alunos se sentirão valorizados enquanto pessoas e, por isso, o resultado da aprendizagem será positivo. Este modelo de ensino, preocupa-se acima de tudo com as relações humanas, pois, todos sabemos que os alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem quanto mais elevado for o seu nível de ansiedade. Rogers, defendia que “(...) a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem de facto, um impacto em muitas facetas da interação na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real do aluno.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 324). Isto é, a “aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for «congruente». Isto implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume.” (Rogers, 1977, p. 259). Embora não seja um fim em si mesma, a verdade é que a criação de “bons climas” de sala de aula tem repercussões nas aprendizagens das crianças.

Já Jerome Bruner defendia que a criação de condições favoráveis para a aprendizagem se podiam distribuir por quatro princípios: motivação, estrutura, sequência e reforço. A motivação ou predisposição “(...) especifica as condições que predispoem um indivíduo para a aprendizagem.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.239), o segundo princípio segundo o qual qualquer estrutura ou tema pode ser organizado de forma a ser transmitido e compreendido por qualquer aluno. Esta, pode caracterizar-se de três maneiras:

“por um conjunto de acções apropriadas para alcançar certo resultado (representação activa); por um conjunto de imagens ou gráficos sumários que representam um conceito sem o definirem plenamente (representação icónica); e por um conjunto de proposições simbólicas ou lógicas extraídas de um sistema simbólico que é regido por regras ou leis para a formação e transformação de proposições (representação simbólica).” (Bruner, 1999, p.66)

Através do terceiro princípio defendido por Bruner, compreendemos que o processo de ensinar implica que o professor pense numa determinada sequência “de afirmações e reafirmações de um problema ou corpo de conhecimentos que aumenta a sua capacidade de perceber, transformar e transferir o que se está a aprender.” (Bruner, 1999, p.70). O professor deverá ir complexificando as tarefas. De acordo com o autor, qualquer aprendizagem carece de um reforço sobre o que se está a aprender, o chamado *feed-back*, os alunos devem conhecer os resultados no momento em que avaliam o seu próprio desempenho. (Sprinthall & Sprinthall, 1993) Contudo, Bruner

refere que para que o conhecimento de resultados se torne útil deve *“fornecer informação, não apenas sobre o êxito ou fracasso daquele acto em particular, mas também sobre o seu efeito prático na progressão através da hierarquia das metas que se procura atingir.”* (ibidem, p. 73) e procurar *“resolver o problema do próprio aluno.”* (ibidem, p.75)

Os estudos de Piaget marcaram o estudo da linguagem e do pensamento da criança. Piaget constituiu uma teoria de desenvolvimento, afirmando que a criança não é um adulto em miniatura, nem tem a inteligência de um adulto e, por isso não deve ser tratada como tal. A posição construtivista de Piaget apresenta-nos uma perspetiva diferente, pois para ele, *“(…) conhecer é essencialmente transformar, atribuir novas funções, novas interpretações, novas relações, ao que até aí era conhecido de outra forma, seguramente, menos objetiva e eficiente.(…)”* (Ferreira & Fernandes, 2012).

Apresentados os pedagogos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem que

2.2 – O papel das interações

A interação professor-aluno constitui-se como criadora de aprendizagens. Cadima, Leal, & Cancela (2011) referem um estudo desenvolvido pelo National Institute of Child Health and Human Development, que identifica alguns dos fatores que influenciam os resultados escolares dos alunos. Nele, são defendidas práticas de interação professor-aluno, considerando-as potenciadoras de maior motivação e envolvimento nas aprendizagens escolares.

Referenciam-se entre outros fatores de sucesso, um clima de sala apoiante, a explicitação e a clareza dos objetivos de aprendizagem, a criação sistemática de oportunidades para que o tempo despendido pelos alunos se desenrole à volta das atividades intimamente relacionadas com o currículo e a monitorização do interesse e do envolvimento dos alunos. (Cadima, Leal, & Cancela, 2011). O estudo foi replicado em Portugal e os resultados confirmam o primeiro estudo.

A seleção destes fatores que influenciam positivamente os resultados dos alunos não foi aleatória pois, tal como afirmámos, muitos outros surgem ao longo do artigo. Contudo, salientamos os que se mostraram congruentes com o nosso estudo. Vejamos, um clima apoiante na sala de aula possibilita os alunos sentirem-se à-

vontade para participar, questionar, interrogar o número de vezes necessário para que consigam compreender uma determinada tarefa. Além disso, a explicitação e a clareza dos objetivos permite aos alunos um maior envolvimento nas aprendizagens. No caso do presente estudo a ortografia tinha sido identificada como uma fragilidade geral da turma – existência do número elevado de erros ortográficos; a partir da identificação do problema, foi explicado o trabalho que iríamos realizar, os objetivos a atingir, a periodicidade do trabalho, a finalidade última e a importância dos alunos na construção do conhecimento linguístico e ortográfico. Acresce, ainda, referir a importância da criação sistemática de oportunidades para que o tempo despendido pelos alunos se desenrole à volta das atividades fortemente relacionadas com o currículo. Foram planificadas atividades que tinham em consideração os interesses e as motivações dos alunos. Tal como indica o último fator de qualidade enunciado, visava-se promover aprendizagens relacionadas com o currículo.

Em sala de aula, o trabalho pedagógico é orientado por princípios, tudo surge com um objetivo, com uma razão, buscando as expectativas dos alunos é possível mobilizar a sua atenção, envolvê-los na tarefas, promovendo aprendizagens significativas.

As perspetivas teóricas atuais consideram que “(...) *Teachers must attend to designing classroom activities and helping students organize their work in ways that promote the kind of intellectual camaraderie and the attitudes toward learning that build a sense of community.*” (Bransford, et al., 2000, p. 25). Esta é considerada uma das bases do interacionismo/ construtivismo, os alunos podem expressar os seus conhecimentos, o professor saber que o aluno não é “tábua-rasa”, é uma criança que traz consigo vivências e conhecimentos que devem ser explorados e tidos em consideração. Além disso o clima de sala de aula deve ser desafiante, de modo a que, a partir do que sabem, os alunos se comprometam com novas aprendizagens. No nosso estudo, o objeto de estudo era a aprendizagem ortográfica por alunos do 3.º ano de escolaridade. Estes que trazem consigo, além das vivências pessoais, aprendizagens prévias. No entanto, é necessário desenvolver os seus conhecimentos de modo a que escrevam de acordo com a norma. Assim, em termos pedagógicos, o desafio consiste partir dessas mesmas aprendizagens e desenvolvê-las.

No modelo construtivista são igualmente privilegiadas

(...) Teaching practices congruent with a metacognitive approach to learning include those that focus (...) on reflection on what worked and what

needs improving.[...] Metacognition refers to people's abilities to predict their performances on various tasks and to monitor their current levels of mastery and under-standing. [...] These practices have been shown to increase the degree to which students transfer their learning to new settings and events.”
(Bransford et al., 2000, p. 12)

Como afirmámos, este paradigma foi tido em consideração durante a investigação, tal como poderemos observar na análise das verbalizações dos alunos (sessão 2). Durante a realização das tarefas, era dado espaço aos alunos para que partilhassem os seus conhecimentos. Como as aprendizagens eram o foco, nunca deixámos que os que “sabiam menos” ficassem para trás, esses também tinham espaço para refletir sobre os seus conhecimentos, consciencializando as necessidades ou as estratégias, para reconhecerem que precisavam de mais ajuda ou de outra tarefa que lhes permitiriam compreender melhor o conteúdo que estava a ser trabalhado.

Antes de terminarmos este tópico, seria importante relembrar as características do modelo construtivista. Assim sendo, Teberosky & Colomer (2003) afirmam que para que seja possível desenvolver este modelo, “(...) *é necessário construir situações de aprendizagem, configurar fontes de informação para resolvê-las, observar como os alunos se deparam com problemas e dialogar para conseguir que os alunos incorporem mais de uma alternativa.*” (p.80) Iremos, então, enunciar os princípios do modelo construtivista tendo como referências as referidas autoras:

- Orientar as estratégias de ensino em função da convicção dos professores de que seus alunos não partem do zero, e sim de que têm conhecimentos prévios construídos, a partir dos quais se devem criar pontes para as novas aprendizagens.
- Propor problemas e tarefas relativamente exigentes e para as quais os alunos ainda não têm respostas. Eles vão construindo as respostas durante o processo de aprendizagem, em função das situações-problema a resolver.
- Oferecer ajuda ao aluno sobre como proceder. Levar sempre em consideração o ponto de vista do aprendiz e facilitar sua expressão através de perguntas que lhe permitam refletir.

- Promover actividades conjuntas entre os alunos, em duplas ou em pequenos grupos que facilitem o intercâmbio e a discussão entre os companheiros, para que aprendam uns com os outros.
 - O professor deve ser um modelo de interpretação e de produção escrita, que explora os diferentes significados do escrito, dotando-o de sentido social.

Estes são os cinco princípios considerados mais revelantes por Teberosky & Colomer (2003). As mesmas autoras também apresentam postulados relacionados com a organização do ambiente educativo que, dada a natureza deste estudo, não referimos por não ser pertinente.

Os sublinhados nos quatro primeiros princípios são nossos. Pretendíamos colocar em evidência os excertos devido à sua importância no nosso estudo.

O trabalho em sala de aula é orientado por este paradigma é exigente e refere uma reflexão apurada do professor e uma atenção constante às tarefas para aprender, como afirma Camps (2009) que *“el enfoque constructivista basado en actividad de los alumnos a través de la cual éstos, en interacción con el adulto o con los compañeros, construyen el conocimiento se halla en la base de la renovación de la enseñanza de la lectura y de la escritura.”* (p. 205).

Concluindo, neste trabalho pretendemos salientar a importância e pertinência de actividades em que os alunos, a par com os seus colegas e professor, interagindo, constroem conhecimento discutindo e confrontando saberes, sintetizando aprendizagens e sentem os seus conhecimentos valorizados.

3 - Uma abordagem interacionista do ditado

Nos tópicos anteriores, explorámos brevemente os diferentes tipos de ditado, apresentando as suas potencialidades quando usados como estratégia de aprendizagem e apresentámos alguns dos pressupostos construtivistas/interacionistas, igualmente importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Neste tópico, pretendemos evidenciar a abordagem interacionista do ditado. Uma abordagem interacionista do ditado, foca-se não apenas no produto final, texto produzido pelos alunos, número de erros dado, etc., mas, acima de tudo, no processo, na discussão de ideias entre os alunos, nas aprendizagens que são realizadas, coconstruídas, pois, tal como afirma Solé (2001), *“(...) o processo de aprendizagem*

supõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber.” (p. 30) Neste caso, os alunos são colocados numa situação em que existe uma necessidade de saber, pois, querem escrever bem todas as palavras, isto é, não querem dar erros. Por isso, no ditado segundo esta abordagem, é-lhes dada a oportunidade de interagirem uns com os outros e com a professora, questionando a regra que está por detrás daquela palavra. Neste caso não se pretende que a professora dê a resposta correta, pretende-se “*a discussão de pequeno e grande grupo, regulada de forma direta pelo professor (...)*” (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2005, p.68). O professor terá o papel de desafiar e orientar em busca de respostas, favorecendo a emergência de estratégias de aprendizagem, pois o professor tem “*(...)um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos ... como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos.*” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.51)

Como é que isto acontece na prática? É fácil colocar em prática? Será bom passarmos para as mãos dos alunos a sua própria aprendizagem? E se aquilo que disserem não estiver correto?

Estas foram algumas questões que nos surgiram durante o processo. Se por um lado, acreditamos e defendemos a coconstrução da aprendizagem argumentando que o verdadeiro conhecimento é aquele que é partilhado e construído por todos, como defendido por Vygotsky, por outro lado, desejávamos que os resultados comesçassem a surgir o mais rapidamente possível. Não nos podemos esquecer que este estudo resultou da reflexão sobre a prática e sobre as inquietações acerca de ortografia. A verdade é que com o passar do tempo, isto é, a cada ditado, a discussão tornava-se mais interessante, havia cada vez mais vontade em participar e com qualidade. Quinzenalmente ia surgindo aquilo a que Clotilde Pontecorvo (2005) se refere como

“(...) a discussão como um raciocínio exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para outro, como se não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais “vozes” (...)” (p.69).

Sentimos que o grupo de alunos a quem eram devolvidas as suas próprias questões se sentia cada vez mais envolvido e motivado para aquela tarefa que lhe era

apresentada, pois, o seu processo de aprendizagem não se resumia apenas a uma exposição de conteúdos. Antes era um momento em que todos tinham igual oportunidade de colocar hipóteses explicativas, confrontarem, diretamente, as suas ideias com as dos colegas e, juntos, chegarem a uma conclusão. Neste caso, o papel da professora era o de provocar a discussão, devolver-lhes as próprias perguntas, pô-los a pensar sobre o problema e a falar, uns com os outros, sobre como escrever. Já Gould (1998) salientava a importância das interações entre pares para a aprendizagem, pois, desta forma, os alunos conduzem a sua aprendizagem, exploram os recursos sobre os quais ainda não tinha controlo, embora já tivesse consciência da sua existência.

Assim, foi-nos possível “(...) *investigar a compreensão dos conceitos por parte dos alunos, uma vez que estes trabalham em tarefas que pressupõem uma exploração do seu raciocínio, isto é, os alunos pensam, questionam e elaboram as suas próprias respostas uns com os outros*”, tal como afirma Tobin (1986), citado por Dufrense, R., Gerace, W. et al (1996), p. 10.

Na verdade, o que está em causa é reconhecer “*a perspectiva da criança no processo de aprendizagem*” (Bruner, 1996, p.85). Trata-se de perceber o que a criança pensa e quais os percursos que percorre na construção do seu pensamento da sua visão do mundo. O entendimento de como a criança constrói o que pensa é mediado pela linguagem. A discussão, a explicação e o confronto das diferentes formas de ver ajudam a criança a compreender melhor as situações com que se confronta.

A discussão acerca das formas ortográficas possibilita à criança raciocinar, mas também observar o raciocínio dos colegas. Pela discussão as crianças são levadas a pensar sobre a aprendizagem e sobre o conhecimento, desenvolvendo competências de metacognição.

Capítulo II

Estudo de Caso

1 – Enquadramento metodológico

1.1 – Problemática

A aprendizagem da ortografia em línguas alfabéticas é, como vimos no capítulo anterior, um processo complexo, moroso e que, em muitos casos, se revela problemático ainda no ensino superior. (Estrela e Sousa, 2011)

Assim sendo, esta temática revela-se como particularmente pertinente no percurso de um professor, seja qual for o nível de ensino considerado. Procurámos, deste modo, encontrar estratégias produtivas na resolução dos problemas que se situam ao nível da competência ortográfica dos alunos do 1.º Ciclo, na sequência daquela que é uma das nossas preocupações profissionais enquanto docente deste nível de ensino.

1.2 – Objetivos

Tendo em conta a problemática delineada, procurámos desenvolver este projeto através da metodologia de investigação-ação, no sentido de atingirmos os seguintes objetivos:

- Ensinar os alunos a refletir linguisticamente de modo a que consigam resolver problemas que lhes são colocados aquando da escrita de textos.
- Desenvolver a consciência ortográfica para que os mesmos sejam capazes de operar num sistema complexo, estabelecido por uma norma.
- Desenvolver a consciência morfológica e sintática de modo a que os alunos sejam capazes de transferir as suas aprendizagens para a escrita autónoma de textos.

1.3 - Questões orientadoras

Para uma melhor organização do pensamento e, conseqüentemente, da estrutura deste trabalho, foram delineadas questões orientadoras sustentadas pelas preocupações em relação à turma.

A primeira preocupação centrava-se no desempenho ortográfico dos alunos. Tratava-se de alunos do 3.º ano de escolaridade que, no ano seguinte, iam ser avaliados externamente, por isso pretendia-se uma evolução rápida que tivesse impacto nas suas aprendizagens. Emerge, assim, questão central deste estudo:

- De que modo poderemos ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho ortográfico?

Sendo esta a questão central, poderemos desdobrá-la noutras questões:

- Será a abordagem interacionista uma estratégia com impacto nas aprendizagens dos alunos?

- De que modo o professor poderá intervir para um maior comprometimento dos alunos no ato de escrever corretamente?

1.4 - Hipóteses

No âmbito deste projeto de intervenção considera-se pertinente testar se a estratégia utilizada – abordagem interacionista do ditado – ajuda os alunos a melhorar os seus conhecimentos ortográficos e, conseqüentemente, a diminuir o número de erros dado.

Assim sendo, colocaram-se as seguintes hipóteses:

- i. A abordagem interacionista do ditado promove maior reflexão metalinguística.
- ii. Uma maior capacidade de refletir sobre a língua terá impacto sobre o desempenho ortográfico.
- iii. O ditado interacionista promove um melhor desempenho ortográfico.

1.5 – Opções Metodológicas

O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo de caso, uma vez que durante o processo procurámos compreender, explorar e descrever os acontecimentos. O estudo de caso é indicado quando o investigador não controla os acontecimentos e o estudo se focaliza na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto. (Yin, 2010). Assim, o estudo de caso assume-se como uma investigação particularística, uma vez que se debruça intencionalmente sobre uma

“uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p.2).

Este estudo enquadra-se num desenho de investigação-ação. Tal como refere Coutinho (2011), a investigação-ação pode ser descrita como um processo de investigação que inclui ação e investigação, ao mesmo tempo que o investigador vai alternando entre a ação e a reflexão crítica.

Este modelo de investigação tem como objetivo refletir sobre a prática, enquanto se procura melhor ou transformar essa mesma prática e articular a investigação, a ação e a formação.

A investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas. (Latorre, 2003).

Tendo em consideração os objetivos colocados, recorreremos a metodologias quantitativas e qualitativas. Quantitativas na medida em que serão apresentados, comparados e discutidos os resultados dos alunos nos pré e pós-testes, bem como na mobilização da metalinguagem. Qualitativas, uma vez que para este estudo, procedemos à gravação das intervenções dos alunos durante cinco exercícios de ditado para posterior análise de conteúdo.

1.6 - Instrumentos e Materiais

A recolha de dados foi efetuada em três momentos principais: a aplicação de um pré-teste, a realização de 5 ditados, seguindo uma metodologia de natureza interacionista, e a aplicação de um pós-teste.

Tanto o pré-teste como o pós-teste encontram-se divididos em 4 etapas:

- Ditado de palavras;
- Ditado de frases;
- Ditado de uma carta;
- Escrita de uma carta na primeira pessoa do plural.

Estes instrumentos foram construídos pela professora orientadora, com exceção do ditado de palavras em que foi utilizado o instrumento construído pela Professora Doutora Ana Paula Vale e equipa da Unidade de Dislexia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Ao construir os testes acima indicados, tivemos em conta que, em primeiro lugar, se organizassem de um modo ascendente, isto é, desde a unidade menor para a unidade maior. Em segundo lugar, que o grau de complexidade fosse aumentando. No caso do ditado de palavras, foram abrangidos todos os casos que, habitualmente, constituem uma fragilidade para os alunos neste ano de ensino, como exemplo a dificuldade na seleção adequada de <o> ou <u>, na identificação de palavras com consoante muda [h], dificuldade na seleção adequada de <am> ou <ão>, entre outras. O ditado de frases foi construído tendo em conta aspetos morfossintáticos que dificilmente surgem em ditado de palavras, nomeadamente questões de flexão verbal e pronomes clíticos. A seleção do género textual carta, quer no ditado, quer na escrita, teve em consideração a obrigatoriedade da escrita na primeira pessoa do plural e todas as decisões gramaticais que devem ser tomadas a partir dessa condicionante.

Na aplicação do pré-teste, a professora explicou aos alunos que no primeiro exercício iriam ser ditadas palavras, bem como o número a que correspondem. As palavras seriam lidas e repetidas duas vezes para que as crianças as pudessem memorizar e transcrever. Na terceira leitura, os alunos deveriam verificar se tinham escrito todas as palavras ditadas.

No segundo exercício foram ditadas frases (ver anexo 1). À semelhança do exercício anterior informam-se as crianças acerca do número de cada frase. As frases foram ditadas, respeitando as unidades de sentido (constituintes frásicas) e, no final do exercício, foram repetidas para que os alunos pudessem verificar se as escreveram de forma correta.

No terceiro exercício foi ditada uma carta (ver anexo 2). Para este exercício, a professora leu uma primeira vez o texto de modo a certificar-se que todos os alunos compreenderam o assunto e o tipo de texto. Seguidamente, foi realizado o ditado tradicional por unidades de sentido.

No último exercício foi pedido aos alunos que escrevessem uma carta à diretora da escola na primeira pessoa do plural. Ao tomarmos esta decisão tínhamos consciência de que estavam a ser induzidas decisões ortográficas, contudo, foi tido em

consideração que, de facto, é um domínio em que os alunos apresentam maiores dificuldades, por estas mesmas dificuldades serem observadas noutras investigações (Ramos, 2013).

Após a realização do pré-teste, desenvolveu-se a intervenção propriamente dita, sendo utilizado o ditado interacionista. Esta metodologia prevê que os alunos tenham a oportunidade de colocar questões sempre que considerem necessário, respeitando as regras do diálogo (colocando o dedo no ar e aguardando a sua vez para falar). Os alunos colocavam a pergunta para o grupo e eram questionados sobre qual a forma ortográfica que sentiam ser a correta, pedindo que justificassem a sua resposta com base nos seus conhecimentos de ortografia. Posteriormente, o grupo era questionado, dando “(...) voz aos alunos para que partilhem as suas representações e, a partir das conceções reveladas, construir o conhecimento ortográfico e/ou linguístico (...)” (Sousa, 2013, p. 150). À professora coube fazer a síntese dos pontos que considerava pertinentes para avançar e sistematizar as informações veiculadas e trabalhadas.

Na semana que se seguia ao ditado, os alunos realizavam fichas de trabalho (ver exemplo no anexo 3 e 4) que tinham como objetivo problematizar, sistematizar e sintetizar os conteúdos referentes às questões discutidas, “(...) *desafiando a responsabilização de cada um pelas suas aprendizagens, favorecendo a segurança e autoestima do aluno nas suas tentativas de aproximação da escrita*” (Sousa, 2014, p. 151), com o objetivo de promover “*aprendizagens de qualidade com respeito à norma.*” (Sousa, 2014, p. 151). Salienta-se que apenas foi trabalhado um caso ortográfico em cada ficha de trabalho e que no ditado seguinte eram apresentados, para além desse caso, outros em que eram detetadas dúvidas dos alunos.

Os ditados e produções realizadas (pré-teste e pós-teste) foram analisados tomando como ponto de partida a tipologia de categorização de erros proposta por A. Girolami-Boulinier & Pinto (1994). Considerámos ser uma categorização de erros mais abrangente¹ e que os próprios alunos conseguem compreender e utilizar.

Assim, apresentam-se as quatro categorias:

- Erros de uso;
- Erros fonéticos;
- Erros que implicam mobilização de regras contextuais;

¹ Foram analisadas propostas de autores como Barbeiro (2007), Rio-Torto (1998), Cardoso et al. (2002) que tendo em conta o objetivo específico deste trabalho considerámos menos operativas. Por questões de espaço dispensamo-nos de as apresentar em pormenor.

- Erros morfossintáticos.

Como erro de uso, consideram-se todas as palavras cuja realização fonológica e fonética não é alterada, afetando apenas a forma gráfica da palavra, por exemplo: “políssia”; “vasia”; etc. (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994)

Os erros fonéticos são aqueles que alteram o aspeto fonético da palavra, por exemplo: “pásaro”. (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994)

Os erros que implicam mobilização das regras contextuais são todos aqueles que, alterando ou não a forma sonora da palavra, têm subjacentes uma regra normalmente explicitada junto dos alunos como sistemática num determinado contexto, por exemplo: “bombeiro”. Sentimos a necessidade de acrescentar esta categoria à proposta original na medida em que a sua aprendizagem mobiliza competências particulares nos aprendentes, designadamente um apelo diferente à memória, como, por exemplo, em “bombeiro”.

Por fim, os erros morfossintáticos são aqueles que afetam as formas verbais e os que podem afetar a compreensão e construção frásica. (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994)

1.7 - Participantes

O presente estudo foi desenvolvido numa instituição privada do concelho de Cascais.

A turma é constituída por 17 alunos, 10 raparigas e 7 rapazes, todos matriculados no 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Destes, salienta-se um aluno a quem foi diagnosticado uma perturbação específica de linguagem no domínio fonético-sintático, um aluno com PEI (Programa Específico Individual), abrangido pelo decreto-lei 3/2008, a quem foi também diagnosticado uma perturbação de linguagem e uma aluna que integrou a turma no ano letivo 2013/2014 que será avaliada devido às constantes trocas fonéticas. Todos os alunos têm o Português como língua materna.

De forma a justificar algumas questões individuais que irão surgir ao longo da apresentação dos resultados, elaborámos uma tabela de apreciação da turma relativamente à área de língua portuguesa, considerando-se os níveis A, B e C. O

nível A representa os alunos de nível muito bom, o nível B alunos bons e o nível C alunos que manifestam algumas dificuldades.

Alunos	Nível	Observações
A1	C	Boa consciência fonológica. Dificuldades no que respeita à caligrafia, desenvolvimento das ideias na produção escrita e resposta a perguntas inferenciais.
A2	A	Não apresenta dificuldades nesta área.
A3	C	Abrangido pelo decreto-lei 3/2008, perturbação na área da linguagem.
A4	B	Apresenta algumas trocas fonéticas, necessita de trabalhar regras ortográficas. Boa coerência e coesão textual.
A5	C	Dificuldades na consciência fonológica e distinção de alguns fonemas: [v]/[f]; [t]/[d]; [k]/[g]; Boa compreensão de texto.
A6	C	Dificuldades na consciência fonológica e distinção de alguns fonemas: [v]/[f]; [t]/[d]; [k]/[g]; [ʒ]/[ʝ]; [p]/[b]. Caso está em avaliação.
A7	A	Muito boa compreensão textual, coerência e coesão. Apresenta dificuldades na memorização de regras ortográficas.
A8	B	Boa compreensão textual, coerência e coesão. Por vezes, apresenta dificuldades advindas de confusões com a língua castelhana.
A9	B	Boa compreensão textual. Apresenta, por vezes, dificuldades na coerência das ideias. Apresenta algumas omissões na escrita de palavras, advindas, principalmente, da sua pouca concentração nas tarefas.
A10	C	Apresenta algumas dificuldades fonológicas, pois, os pais não são portugueses, embora a língua falada em casa seja o português. Tem pouco apoio no estudo.
A11	B	Boa compreensão textual, dificuldades na escrita de texto, nomeadamente, no desenvolvimento das suas ideias.
A12	B	Boa compreensão textual, coerência e coesão. Apresenta dificuldades na utilização de pontuação na introdução do diálogo.
A13	C	Boa compreensão textual. Dificuldades na coerência, coesão textual e memorização de regras ortográficas.
A14	A	Muito boa compreensão textual, coerência e

		coesão. Participa, muito, nos diferentes momentos da sala. Facilidade de memorização de regras.
A15	C	Aluno com diagnóstico em perturbação específica de linguagem do foro sintático-fonético. Aguarda avaliação psicológica para integrar o decreto-lei 3/2008.
A16	C	Aluno com questões auditivas no início do desenvolvimento da fala que condicionaram as suas aprendizagens. Ainda apresenta dificuldades na noção de fronteira de palavra e apresenta algumas trocas fonéticas: [v]/[f]; [t]/[d]; [ŋ]/[λ].
A17	B	Boa compreensão textual, coerência e coesão. Apresenta, por vezes, algumas trocas advindas de confusão nas regras ortográficas. As suas questões centram-se na flexão verbal e utilização de pronomes.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos na área da Língua Portuguesa

Quanto ao meio socioeconómico pode considerar-se médio, com alguma tendência para descer devido ao aparecimento de situações de desemprego.

No que respeita às habilitações literárias, verifica-se que a maioria dos pais tem habilitações literárias correspondentes ao 12.º ano ou inferior, enquanto a maioria das mães tem o grau de licenciada, tal como se pode verificar no gráfico abaixo apresentado.

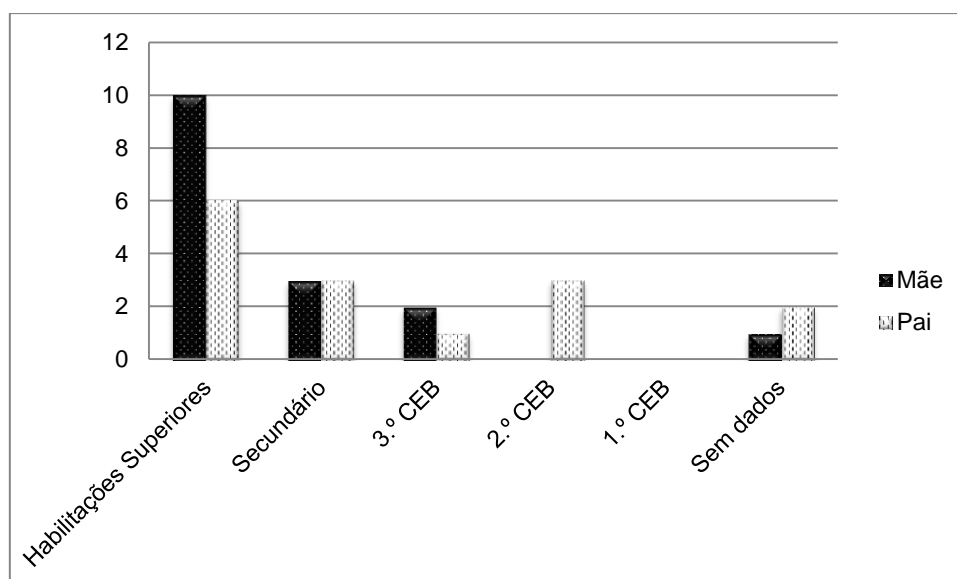


Gráfico 1 - Habilitações académicas dos Encarregados de Educação

A maioria dos alunos tem acesso a livros adequados para a sua faixa etária em casa e revela possuir hábitos de leitura diários. Na sala de aula são proporcionados vários momentos de leitura e momentos de trabalho de exploração de obras literárias recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e Educação Literária.

Agora que já foram apresentados todos os procedimentos adotados para este estudo, bem como explicitada a categoria de erros adotada, passemos então à apresentação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os dados recolhidos do pré-teste e pós-teste e a discussão dos mesmos. Esta decisão de combinar apresentação, análise e discussão num mesmo ponto foi tomada por questões operacionais e com objetivo de tornar a leitura mais simples e organizada.

Este ponto 2 compreende duas secções: numa primeira apresenta-se e discutem-se os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste; na segunda secção apresentamos e discutimos os resultados da análise das intervenções dos alunos.

2.1 – Pré-teste e Pós-teste

Os dados serão apresentados em duas etapas: uma primeira em que será feita a análise de toda a turma (17 alunos) e uma segunda fase em que serão analisados separadamente 14 alunos da turma e os 3 casos de alunos com perturbações na linguagem atrás assinalados, estes de forma individual, de modo a que se consiga perceber a verdadeira evolução da turma e dos três alunos referidos, bem como o domínio em que se centra a dificuldade de cada um.

Salienta-se que, para uma melhor leitura do gráfico, poderão surgir abreviaturas para os diferentes tipos de erros: EU – Erros de Uso, EF – Erros Fonéticos, ERC – Erros que implicam a mobilização de regras contextuais e EMS – Erros Morfosintáticos.

No gráfico 2 é apresentado o número de erros dado pelos alunos no pré-teste e pós-teste no ditado de palavras. Neste gráfico é possível observar o desempenho de toda a turma (dezassete alunos).

2.1.1 – Ditado de palavras

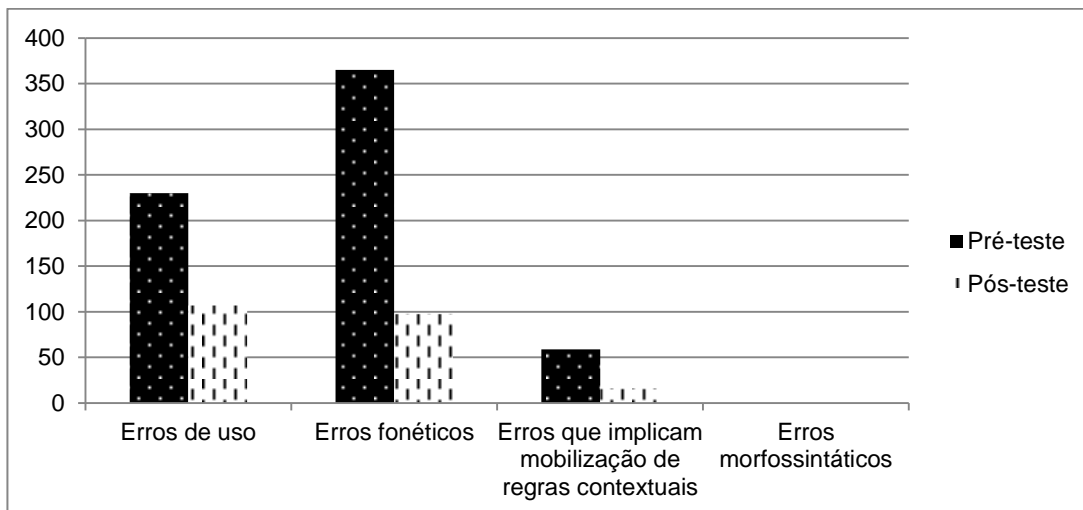


Gráfico 2 - Número de erros – Ditado de Palavras – Turma

A partir da observação do gráfico, podemos constatar que a problemática dos alunos, no pré-teste, se centra essencialmente nos erros fonéticos, verificando-se uma incidência de 365 erros, e nos erros de uso. Note-se que o mesmo reduz ao retirarmos os três alunos referidos anteriormente, tal como se pode observar no gráfico 3.

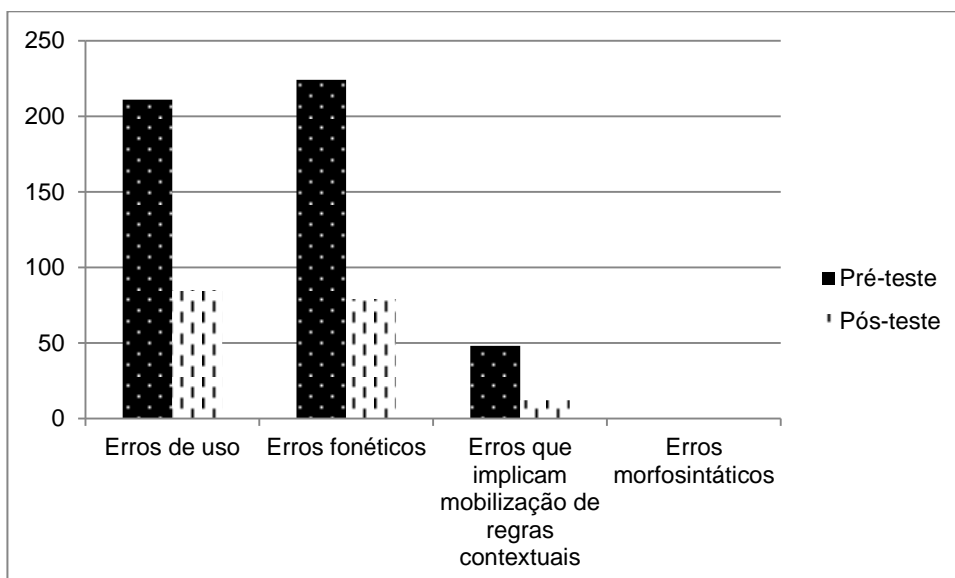


Gráfico 3 - Número de erros – Ditado de Palavras – 14 alunos

Ao analisarmos apenas catorze alunos, é possível verificar uma descida importante de 365 para 211 erros, concluindo-se que, ao retirar estes três alunos, há uma diminuição de 154 erros fonéticos, justificando-se, deste modo, a análise individual dos três alunos a quem foram diagnosticados problemas específicos de linguagem.

Para além disso, tanto no gráfico 2, como no gráfico 3 é notória uma melhoria da turma face ao número de erros dado, reduzindo para menos de metade em todas as tipologias. É possível admitir que uma das possíveis razões desta melhoria se prende com a interação durante o ditado, como iremos sustentar, de forma mais sistemática, no capítulo relativo à análise da metalinguagem utilizada durante a interação.

Importa salientar que neste exercício são ditadas palavras que não estão integradas numa frase e, inclusive, nem todas fazem parte do vocabulário diário utilizado pelos alunos, tornando este exercício complexo para os alunos, pois “As sibilantes são das zonas da fonologia que mais dificuldades colocam aos sujeitos (...) Além da relação assistemática fonema/grafema são também fonte de problemas as consoantes etimológicas (ou não) que não têm valor fonético.” (Sousa (2014), p. 142 e 143). São exemplo palavras como: missa, nabiça, vacina, buzina, vassoura, entre outras.

De seguida, analisa-se a percentagem de erros, no ditado de palavras, dada por aluno.

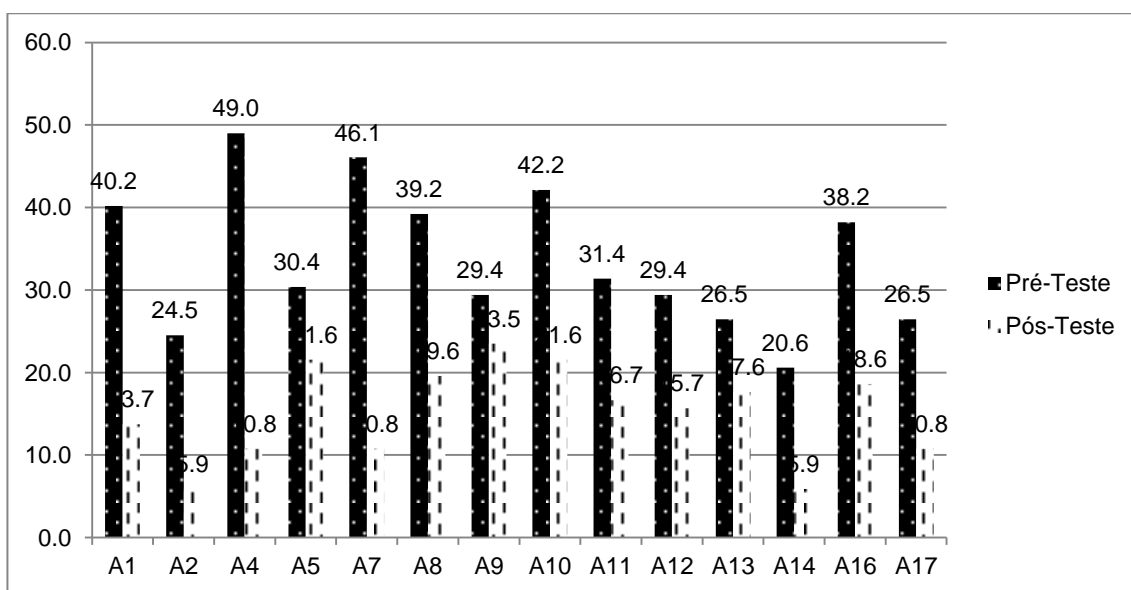


Gráfico 4 - Percentagem de erros – Ditado de Palavras por aluno

Se o gráfico anterior nos proporcionava uma ideia geral da turma, o gráfico 4 pretende apresentar a percentagem de erros dados por cada aluno em 102 palavras. As colunas pretas apresentam os dados do pré-teste, observando-se uma percentagem de erro acima dos 20%, isto é, cerca de 20 erros em 102. As colunas vermelhas apresentam os resultados do pós-teste, ou seja, o número de erros dado após a intervenção. Neste caso, é-nos possível observar, em todos os alunos, uma diminuição da percentagem de erros dada. Concluindo-se, desta forma, que após a intervenção os alunos melhoraram a sua ortografia. Contudo, também é importante refletir sobre os mesmos dados, principalmente nos alunos cuja percentagem se mantém próxima ou superior a 20%, sendo importante a continuação deste trabalho para que se verifique uma diminuição da percentagem de erros mais acentuada.

Atente-se agora no comportamento ortográfico dos alunos identificados como tendo problemas específicos de linguagem.

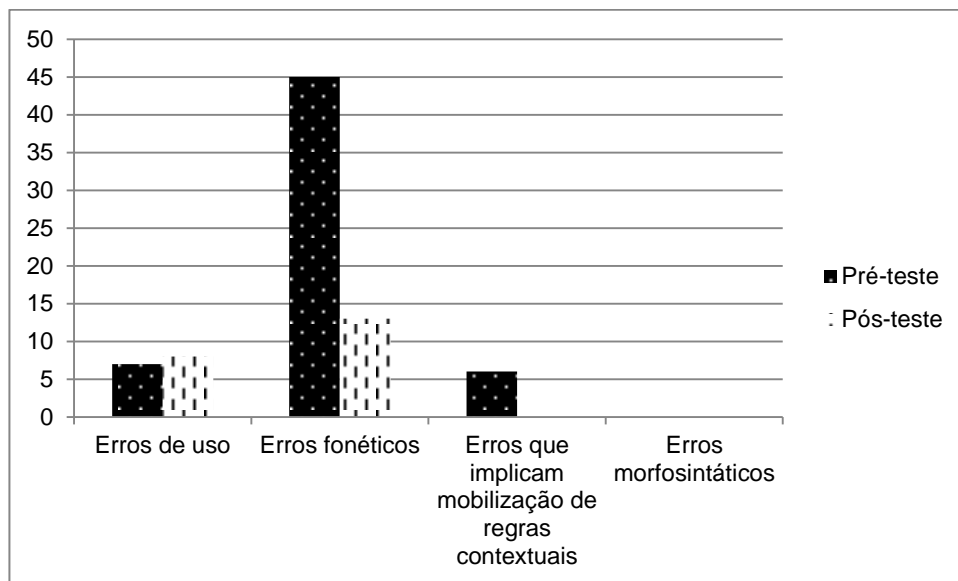


Gráfico 5 - Número de erros – Ditado de Palavras – Aluno A3

Através da observação do gráfico do aluno A3, verificamos que existe uma maior incidência nos erros fonéticos. Este aspeto pode justificar-se pelo facto de ter sido diagnosticado um problema específico de linguagem e pelo facto de o aluno se encontrar a desenvolver competências do 2.º ano de escolaridade, estando abrangido pelo decreto-lei n.º 3/ 2008.

Pode, então, concluir-se que ao longo da intervenção houve uma melhoria do número de erros dado por este aluno, diminuindo para menos de metade nos erros fonéticos.

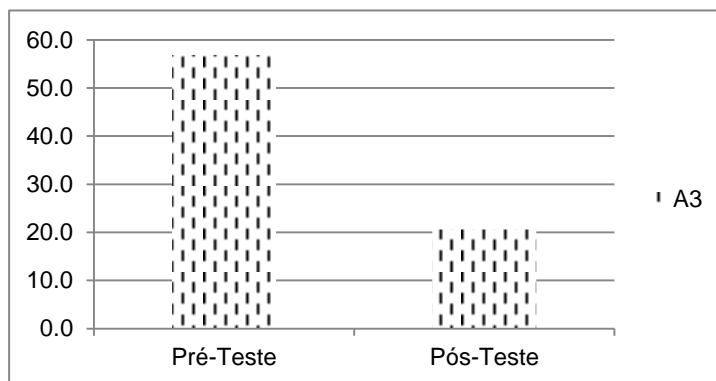


Gráfico 6 - Percentagem de erros – Ditado de Palavras – Aluno A3

No gráfico 6, é-nos possível uma maior percepção da evolução do aluno A3 no teste de palavras: enquanto no pré-teste existe uma percentagem de 56.9%, isto é, superior a metade do número de palavras total, no pós-teste a percentagem de erros passa a ser de 20.6%, havendo uma diminuição para menos de metade dos erros dados. Neste caso, podemos considerar uma melhoria importante dada a problemática do aluno, o facto de ser abrangido pelo decreto-lei 3/2008 e pelo facto de as suas aprendizagens de centrarem, essencialmente, num 2.º ano de escolaridade. Contudo, é também verdade que este aluno necessita, ainda, de muito trabalho nesta área para que os seus resultados possam continuar a melhorar.

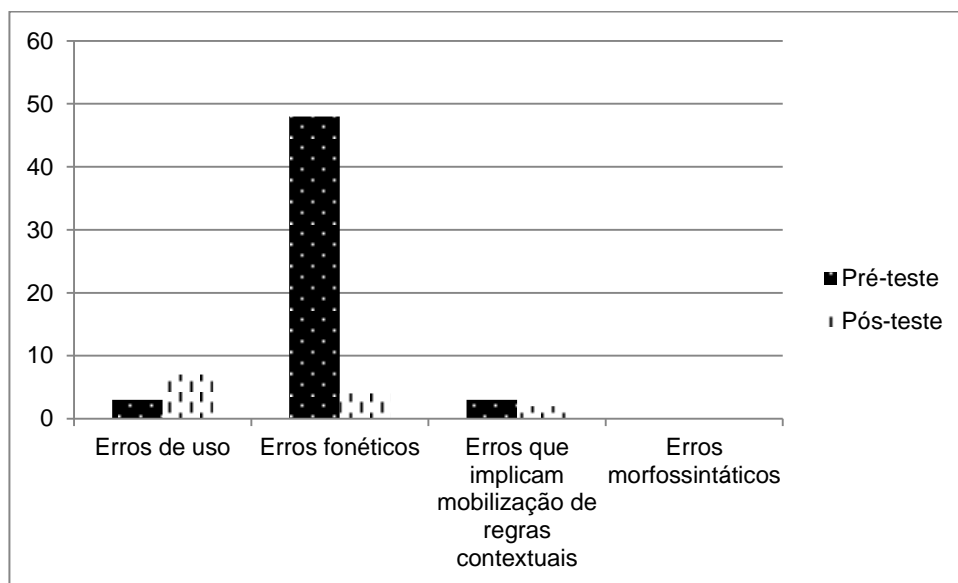


Gráfico 7 - Número de erros – Ditado de Palavras – Aluno A6

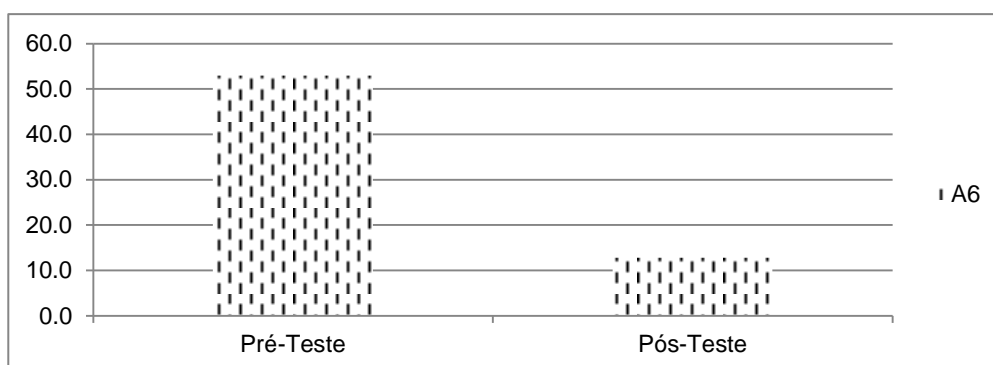


Gráfico 8 - Percentagem de erros – Ditado de Palavras – Aluno A6

Os gráficos 7 e 8 permitem-nos observar a evolução do aluno A6 no teste de palavras realizado.

No pré-teste este aluno apresenta uma percentagem de erros superior a 50%, num total de 102 palavras. Tal como é possível observar no gráfico 7, a maioria destes erros são desvios fonéticos, concluindo-se, deste modo, que no caso deste aluno houve uma evolução muito positiva no que respeita a este teste específico, havendo uma diminuição para menos de metade do número de erros dado.

O ligeiro aumento verificado nos erros de uso pode ser explicado, tal como refere Sousa (2014), pelo facto de a relação entre grafemas e fonemas nem sempre apresentar uma sustentação sincronicamente identificável, sendo as sibilantes uma das zonas da fonologia que mais dificuldade levanta aos alunos, principalmente aos

alunos que apresentam dificuldades na área da linguagem. A título de exemplo, no pré-teste, o aluno A3 representou da seguinte forma os exemplos dados anteriormente: “fasina”, “bosina”, “misa”, “nabisa”, “vasora”; o aluno A6 “vasina”, “bosina”, “misa”, “navisa”, “vasoura”; o aluno A15 “vassina”, “possina”, “napiça”.

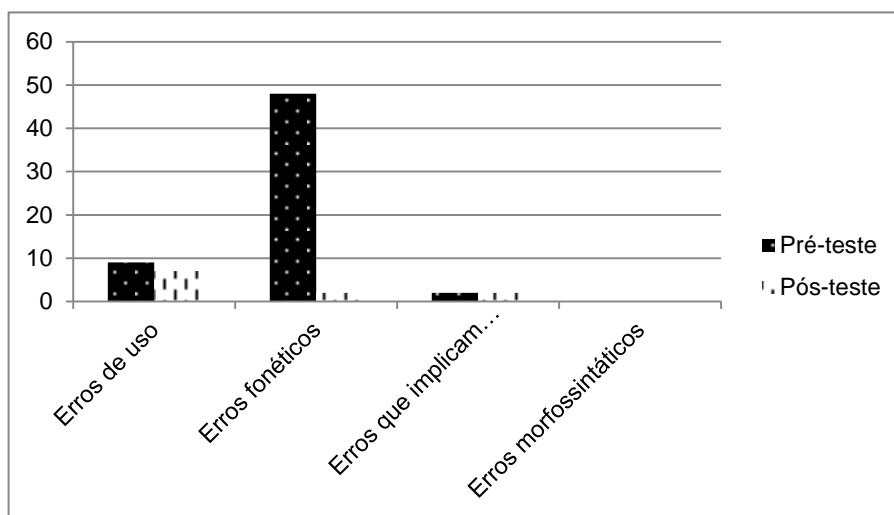


Gráfico 9 - Número de erros – Ditado de Palavras – Aluno A15

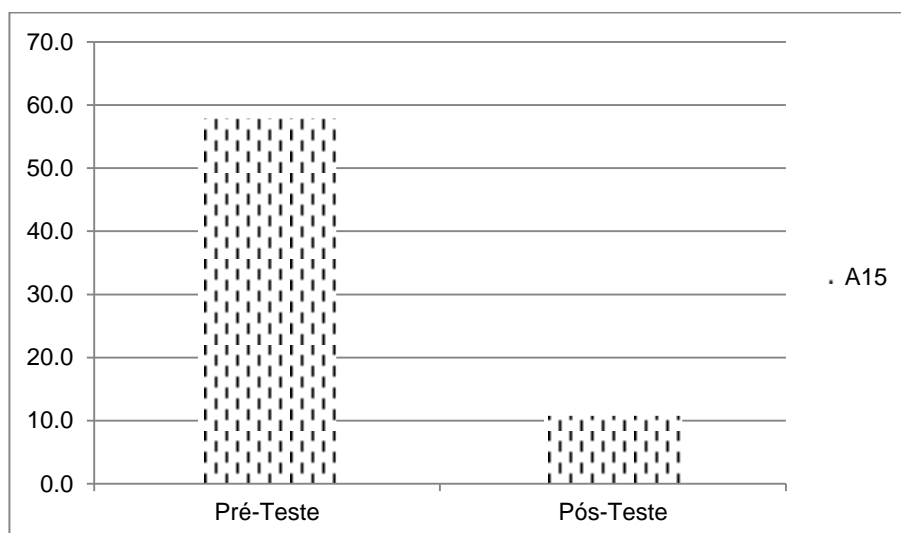


Gráfico 10 - Percentagem de erros – Ditado de Palavras – Aluno A15

Os gráficos 9 e 10 permitem-nos observar a evolução do aluno A15 no teste de palavras realizado.

No pré-teste este aluno apresenta uma percentagem de erros quase de 60%, num total de 102 palavras que, tal como podemos observar no gráfico 9, se centram nos desvios fonéticos. Esta situação é explicada pelo facto de este aluno apresentar uma perturbação específica de linguagem de natureza fonético-sintática. Contudo, através da análise do gráfico 9, concluímos que, após a intervenção, existe uma diminuição no número de ocorrências nos desvios fonéticos, bem como nos desvios de uso, significando que, ao longo da intervenção, o aluno evoluiu nos seus conhecimentos de ortografia, fazendo com que a percentagem de erros total diminuísse para cerca de 10% em 102 palavras.

A partir da análise do gráfico 9, podemos ainda verificar que não houve alteração quanto aos erros que implicam mobilização de regras contextuais tornando-se, por isso, necessário fazer incidir o trabalho neste domínio para que se verifiquem alterações significativas.

Tal como pudemos constatar da análise do primeiro exercício – ditado de palavras – tanto no pré-teste como no pós-teste existe um maior número de ocorrências nos desvios fonéticos. Este facto pode ser explicado pelo facto de serem ditadas palavras sem qualquer contexto anterior ou posterior que auxiliem os alunos a aceder mais rapidamente ao seu significado, criando uma imagem mental dessa mesma palavra e de outros contextos onde a tenham visto escrita.

2.1.2 – Ditado de frases

Passemos, então, à análise do segundo teste realizado ao grupo de alunos, ditado de frases. Este exercício consistia num ditado de sete frases, constituídas por 47 palavras, no total.

Em primeiro lugar serão apresentados os dados referentes à turma para que seja possível estabelecer comparação com o grupo de 14 alunos, por fim, analisaremos, isoladamente, os 3 alunos já referidos. No final, será feita uma conclusão geral deste teste face ao número de erros dado pela turma.

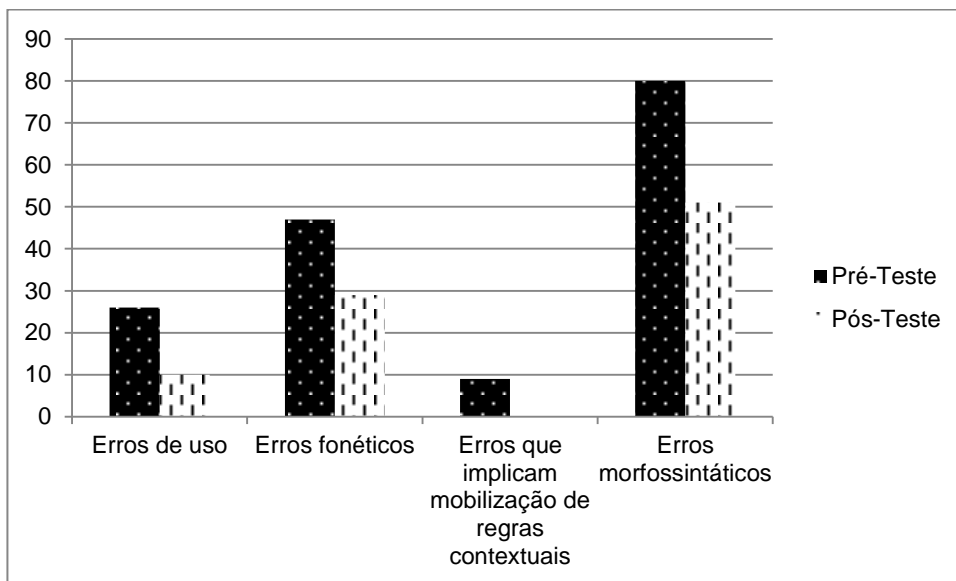


Gráfico 11 - Ditado de frases - Turma

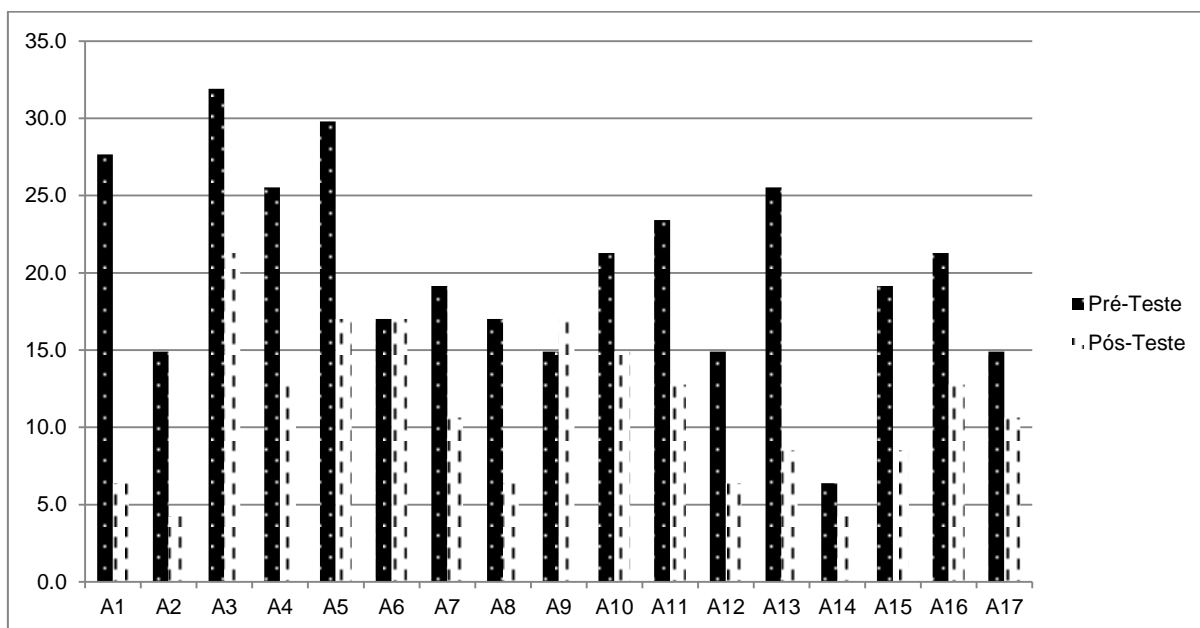


Gráfico 12 - Percentagem de erros – Ditado de frases – Por aluno

Pela observação do gráfico 11, conseguimos compreender que, no que respeita ao ditado de frases, a maioria dos erros se centra nos desvios morfossintáticos, na utilização dos pronomes que se associam a formas verbais. Esta foi, desde início, uma das fragilidades detetadas no grupo, sendo um dos objetivos

conseguir melhorar este tipo de erros através da reflexão constante e do trabalho incidente neste domínio.

No gráfico 12, é possível observar que a maioria dos alunos apresenta, no pós-teste, uma percentagem de erros muito elevada entre os 20% e os 30%, num total de 47 palavras. Valores que baixam após a intervenção, com exceção de um aluno em que o número total de erros aumenta de 14.9% para 17%, não existindo justificação aparente para que o mesmo aconteça, uma vez que, tal como iremos verificar, este aluno conseguiu evoluir tanto nos restantes testes, como a nível da sua participação nos ditados interacionistas.

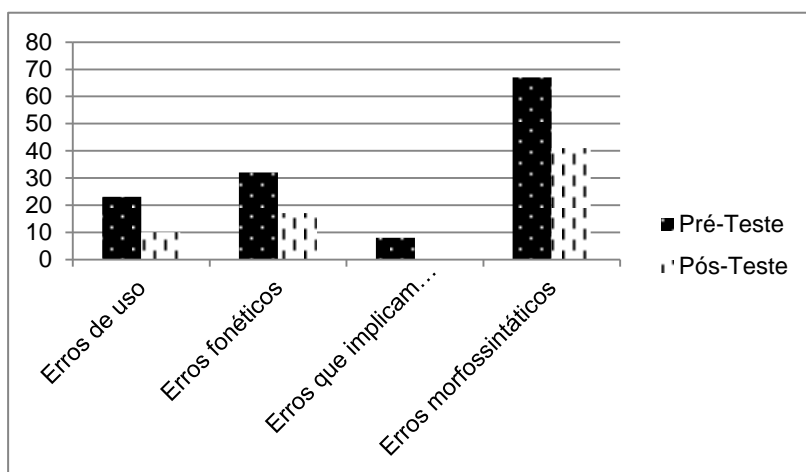


Gráfico 13 - Número de erros – Ditado de frases – 14 alunos

Ao comparar-se os gráficos 11 e 13, conseguimos constatar que, quando retiramos os três alunos assinalados, é perceptível uma diminuição no número de ocorrências, embora se mantenha um maior número nos erros morfossintáticos tanto no pré-teste, como no pós-teste. Ao analisar estes resultados, considera-se que, de uma forma geral, ainda é necessário realizar um trabalho mais aprofundado ao nível da utilização dos pronomes clíticos e da retoma anafórica, embora se tenha verificado uma correta utilização dos mesmos nos textos livres dos alunos que não foram alvo de análise para este trabalho, bem como a mobilização do conhecimento da regra durante os ditados interacionistas.

Gostaria de salientar um aspeto bastante positivo passível de ser analisado no presente gráfico: a inexistência de desvios que implicam a mobilização de regras contextuais no pós-teste, significando, assim, que os alunos assimilaram as regras ortográficas trabalhadas e foram capazes de as mobilizar na realização do exercício.

Uma vez que os resultados dos alunos A3, A6 e A15 foram já analisados uma primeira vez em separado, considerou-se pertinente apresentar os resultados dos três alunos em conjunto, estratégia que adotaremos de agora em diante.

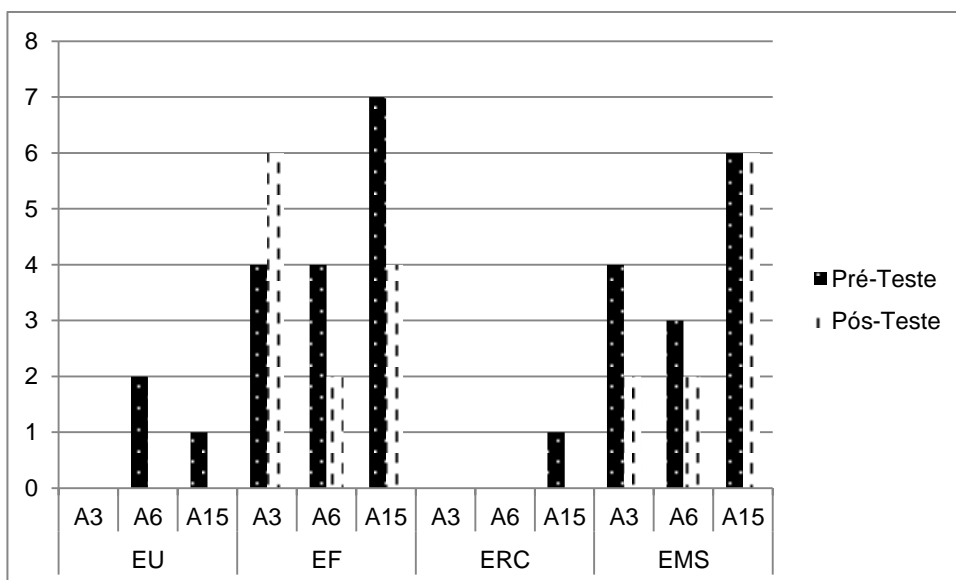


Gráfico 14 - Número de erros – Ditado de frases – Três alunos

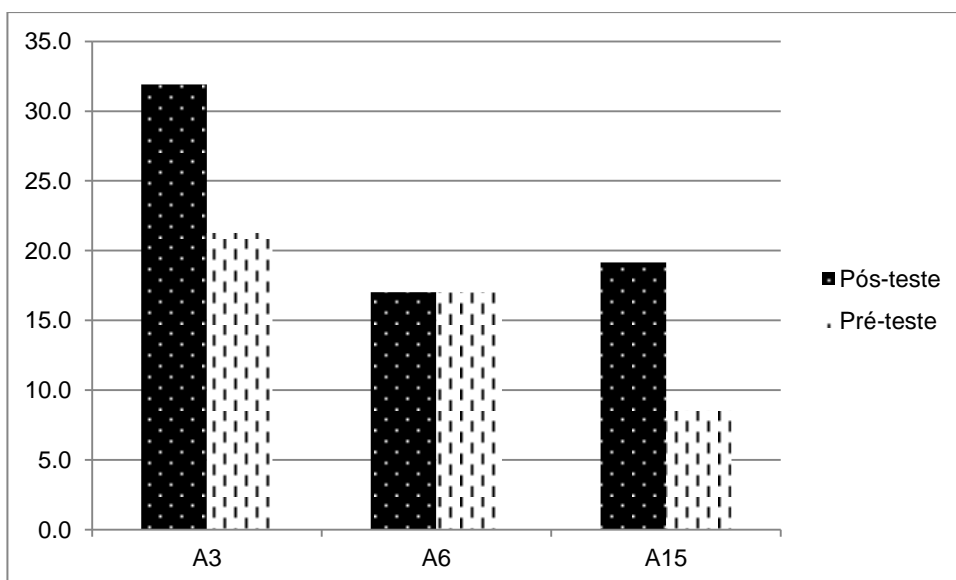


Gráfico 15 - Percentagem de erros total – Ditado de frases – Três alunos

Os gráficos 14 e 15 apresentam o desempenho dos três alunos durante a realização do ditado de palavras. Tal como já havia sido detetado no teste anterior – ditado de palavras – existe uma maior incidência nos erros fonéticos, aspeto que melhorou com a intervenção.

Quanto aos desvios morfossintáticos, tal como se verifica, não houve qualquer evolução por parte do aluno, aspeto que será tido em conta para um trabalho futuro.

Relativamente à percentagem total de erros, verificamos uma diminuição de cerca de 10% entre o pré-teste e o pós-teste (gráfico 15), no aluno A3, justificando-se com a inexistência de desvios de uso e desvios que implicam mobilização de regras contextuais, bem como a diminuição dos desvios fonéticos e morfossintáticos.

No caso do aluno A6, observa-se que não houve qualquer diferença entre o pré-teste e o pós-teste, verificando-se uma percentagem de erro de 17% em 47 palavras em ambos. Todavia, conseguimos compreender que, embora o número total de erros se mantenha do pré-teste para o pós-teste, existem diferenças que merecem a nossa atenção.

No pré-teste apenas se verifica a ocorrência de desvios em duas das quatro categorias, sendo que o aluno apresenta 4 ocorrências nos desvios fonéticos e 4 ocorrências nos desvios morfossintáticos. No pós-teste, também se verifica a ocorrência de desvios fonéticos e morfossintáticos, observando-se uma diminuição nos desvios morfossintáticos (de quatro para duas ocorrências), mas um aumento nos desvios fonéticos (de quatro para seis ocorrências). Tal facto poderá estar relacionado com as dificuldades do aluno em mobilizar as regras ortográficas trabalhadas, comprometendo a representação fonológica da palavra.

Relativamente ao desempenho do aluno A15 no ditado de frases, também verificamos que no pré-teste existe um maior número de ocorrências nos desvios fonéticos e nos desvios morfossintáticos e, conseqüentemente, uma maior percentagem de erro - cerca de 20% em 47 palavras. Após a intervenção, verifica-se uma evolução do aluno nas diferentes categorias de erro. Deixam de ocorrer desvios de uso e observa-se uma diminuição nos desvios fonéticos e nos desvios morfossintáticos, o que se reflete na percentagem global que desce para 8.5%, considerando-se uma descida assinalável.

Analisando globalmente os dados apresentados, verifica-se que no ditado das sete frases há uma maior incidência nos desvios morfossintáticos. Saliente-se que estas frases foram concebidas com o objetivo de detetar áreas da língua que,

habitualmente, constituem problemas para os alunos deste ano de escolaridade (Ramos, 2013), tornando-se um ponto de partida para a nossa intervenção, pois, tal como afirma Cassany (2004, p. 248) “(...) *la corrección debe ser utilizada como otra herramienta de aprendizaje, variable y adaptada a cada contexto (...)*. Não obstante, ao compararmos o número de ocorrências no ditado de palavras, com o número de ocorrências no ditado de frases, verifica-se uma descida acentuada, podendo justificar-se com o facto de ser mais fácil para os alunos aceder ao significado e, conseqüentemente, à escrita correta de uma determinada palavra, quando a mesma se encontra inserida numa frase que permite atribuir sentido ao que se ouve e, conseqüentemente, a mobilizar outras estratégias de representação ortográfica.

Continuemos, então, a análise dos diferentes testes efetuados para que se possa verificar o desempenho dos alunos nos mesmos, bem como retirar conclusões transversais da leitura.

2.1.3 – Ditado da carta

O terceiro teste consistiu no ditado de uma carta, preparada pela professora Otília Sousa. A escolha deste género textual deveu-se ao facto de os alunos estarem familiarizados com ele, sendo, no exercício seguinte, retomada esta estratégia. (teste 4 – escrita de uma carta à diretora).

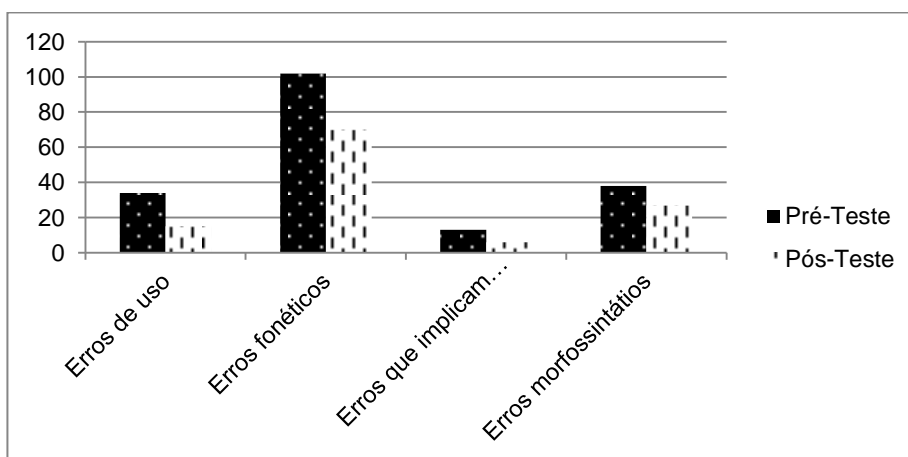


Gráfico 16 - Número de erros - Ditado Carta – Turma

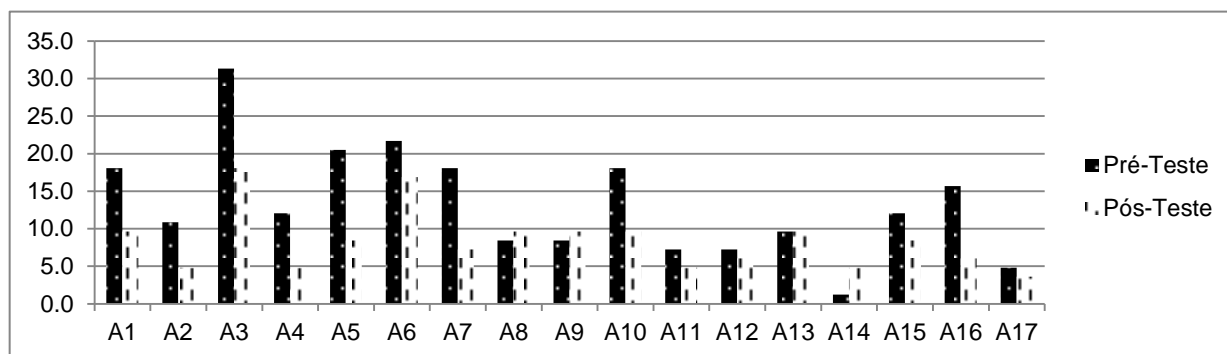


Gráfico 17 - Percentagem de erros – Ditado Carta – Por aluno

Os gráficos 16 e 17 apresentam o desempenho da turma relativamente ao terceiro teste aplicado – ditado de uma carta.

É importante salientar que é notória a evolução dos alunos em todas as categorias de erros, considerando-se os desvios fonéticos como a categoria com uma melhoria considerável.

Neste teste são os erros fonéticos que voltam a ter destaque na nossa análise, sendo os que apresentam um maior número de ocorrências, mesmo referindo-se a um conjunto de palavras que se encontra contextualizada. Contudo, é, também na categoria erros fonéticos onde iremos detetar uma maior evolução após a intervenção. A melhoria poderá dever-se ao trabalho de desenvolvimento da consciência metalinguística, verificando-se, também, o desenvolvimento da consciência fonológica.

De seguida, iremos apresentar os resultados dos alunos A3, A6 e A15, que nos ajudarão a compreender o seu desempenho.

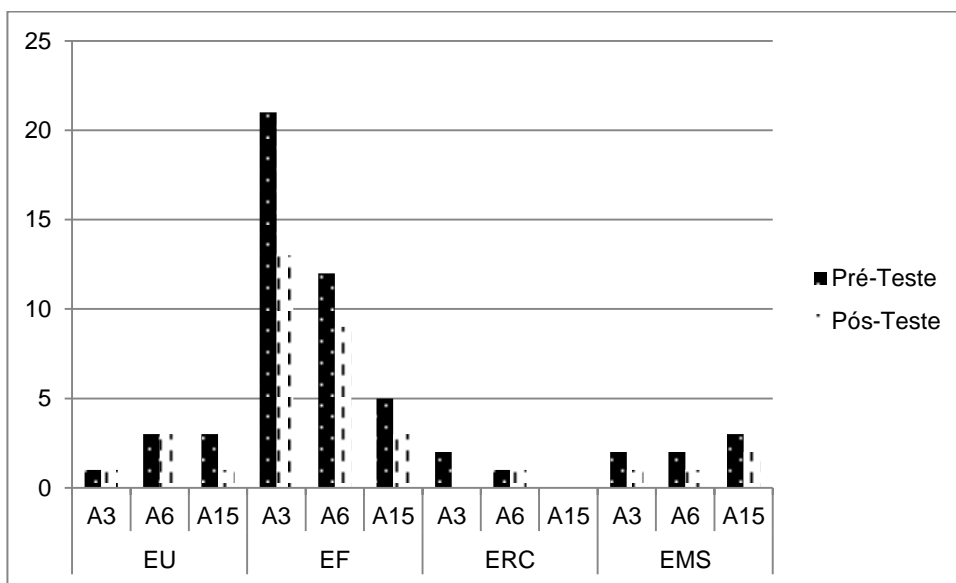


Gráfico 18 - Número de erros – Ditado Carta – Três alunos

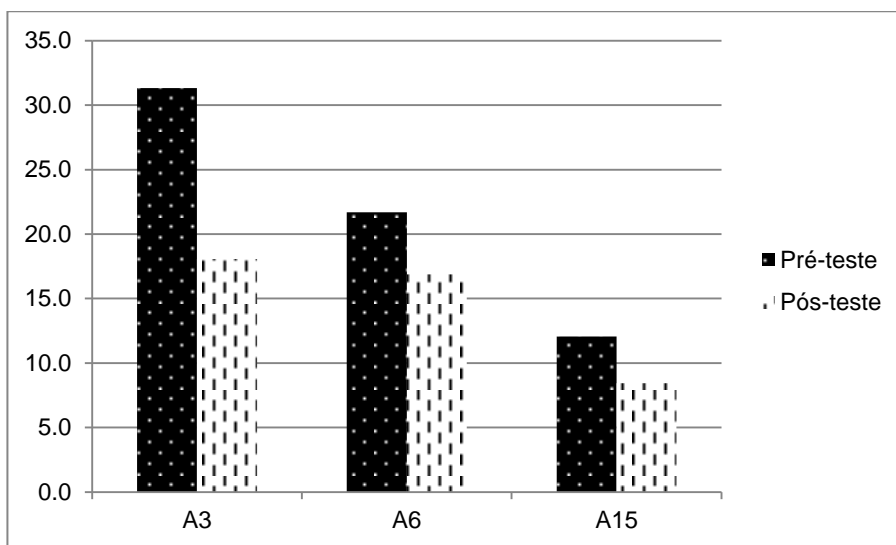


Gráfico 19 - Percentagem de erros total - Ditado Carta – Três alunos

A partir da análise dos presentes gráficos, conseguimos perceber que o aluno A3 apresenta um maior número de ocorrências nos erros fonéticos, facto que é justificável com a sua perturbação de linguagem referida anteriormente. Relativamente à percentagem de erros, verificamos uma descida. No pré-teste verifica-se uma

percentagem superior a 30%, enquanto no pós-teste se verifica uma diminuição dessa mesma percentagem para cerca de 18%.

Quanto ao aluno A6, é possível observar que existe um maior número de ocorrências nos erros fonéticos. Ao compararmos os resultados do pré-teste e pós-teste, verifica-se que existe uma ligeira diminuição no número de ocorrências, com exceção dos erros de uso e erros que implicam mobilização de regras contextuais em que se mantém o número de ocorrências entre o pré-teste e o pós-teste.

Destes resultados podemos concluir que é necessário a continuação de um trabalho mais aprofundado para que este aluno obtenha melhores resultados. Para além disso, deverá também ser feito um diagnóstico no sentido de compreender as questões de linguagem que estão subjacentes às dificuldades manifestadas na escrita.

Esta diferença pouco expressiva entre o número de ocorrências do pré-teste e do pós-teste irá, conseqüentemente, fazer-se notar ao observarmos a percentagem total de erros existente nos dois momentos. De facto, verifica-se uma diminuição de 21.7% para 16.9%, contudo, verificamos uma descida de cerca de 5% entre o pré-teste e o pós-teste.

Em relação ao aluno A15, podemos verificar que, uma vez mais, existe um maior número de ocorrências nos desvios fonéticos, aspeto relacionado com a problemática do aluno, apresentada anteriormente. Apesar disso, verificamos que houve uma diminuição no número de erros fonéticos, de uso e morfossintáticos. A diminuição do número de ocorrências far-se-á notar na percentagem de erros em 83 palavras. Assim sendo, o aluno A15 apresenta, no pré-teste, uma percentagem de erros de cerca de 13% e, após a intervenção, uma percentagem de erros de cerca de 7%. É importante salvaguardar que, embora exista apenas uma diminuição de 6%, aproximadamente, referimo-nos a um aluno que apresenta uma perturbação específica de linguagem de carácter permanente, emergindo deste diagnóstico as suas principais dificuldades. Podemos concluir que, embora o processo seja um pouco mais moroso, a verdade é que este aluno foi revelando as suas aprendizagens durante o processo.

É, ainda, importante referir que a quase não ocorrência de erros que implicam a mobilização de regras contextuais pode significar que há aprendizagem e que os alunos são capazes de mobilizar para a escrita de texto, contudo ainda persistem dificuldades relacionadas com a fonologia, bem como com a sintaxe, pois verificou-se algumas dificuldades em utilizar os pronomes clíticos e a retoma anafórica, mesmo

sendo ditados. Por exemplo: “(...) encontramos dois bichos estranhos e assustamos muito.”; “(...)ela pensou, nas não sobe esquelercermos (...)” (exemplos retirados do pré-teste do aluno A15); “Queríamos contarvos (...)”; “(...) encontramos dois bichos estranhos e assustamos muito.” (exemplos retirados do pós-teste do aluno A15).

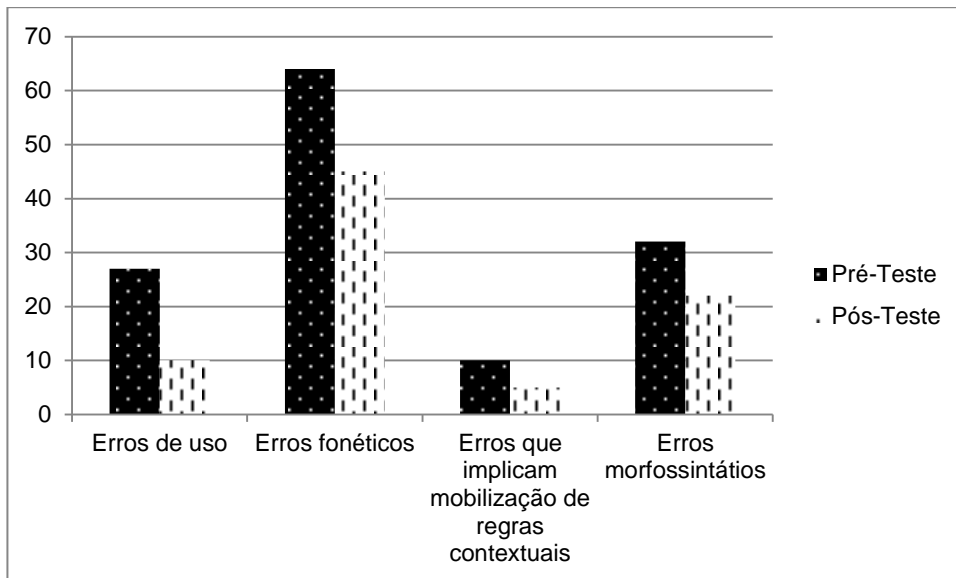


Gráfico 20 - Número de erros – Ditado carta – 14 alunos

Ao compararmos o gráfico 16 com o gráfico 20, verificamos que existe uma diminuição no número de ocorrências. Porém esta diferença é menos acentuada do que relativamente ao ditado de palavras (gráficos 2 e 3), podendo justificar-se com o facto de estar a ser ditado um texto, em que é apresentado um contexto e, por isso, os alunos acionam os seus conhecimentos semânticos e pragmáticos de forma diferente, o que os ajuda a escrever corretamente um maior número de palavras.

Continua a verificar-se que as dificuldades da turma estão centradas nos erros fonéticos, embora se verifiquem evoluções importantes. A verdade é que analisando todos os testes se verificam ausência de vogais, omissão, e algumas falhas na acentuação de palavras que, obviamente, comprometem a forma fonológica da palavra e daí serem considerados erros fonéticos.

2.1.4 - Tarefa compositiva

Passemos à análise do último teste antes de retirarmos algumas conclusões mais gerais acerca das possíveis causas do erro, das diferentes formas como podem ser encarados e também que mudanças devem ocorrer, isto é, refletir para melhorar.

No último teste foi pedido que os alunos escrevessem uma carta à diretora da escola. No pré-teste o motivo apresentado para a escrita da carta foi o aniversário da escola e a oferta de alguns livros para a biblioteca da sala. No pós-teste foi pedido que os alunos falassem um pouco da sua experiência na escola e agradecessem à diretora por mais um ano letivo. É de referir que surgiram algumas dificuldades na realização advindas da relação de proximidade entre os alunos e a diretora da escola, comprometendo a utilização da primeira pessoa do plural e a própria estrutura da carta formal.

Tal como já tinha referido, a utilização da primeira pessoa do plural surgiu das diferentes sessões de trabalho por ser uma área que causa problemas aos alunos desta idade e por as formas relativas ao morfema preso *-mos* da primeira pessoa do plural e à contração da pronome pessoal *-me* e *-os* (mos) serem homófonas. Por isso, constituem zona frequente de erro.

Para a análise deste teste será apresentada uma tabela com o número de palavras escrito por cada aluno no pré-teste e pós-teste, bem como a percentagem de erros dada. De seguida, analisaremos o número de ocorrências em cada tipo de erros na turma, posteriormente dos catorze alunos e, por fim, cada um dos três casos assinalados.

	Pré-teste		Pós-teste	
	Número de Palavras	Pré-teste %	Número de Palavras	Pós-teste %
A1	43	11.6	56	8.9
A2	60	5.0	64	0.0
A3	29	13.8	42	2.4
A4	44	13.6	66	4.5
A5	87	12.6	58	8.6
A6	133	18.8	154	11.0
A7	59	13.6	77	6.5
A8	42	21.4	69	2.9
A9	80	7.5	42	9.5
A10	66	12.1	58	8.6
A11	56	5.4	53	5.7
A12	57	3.5	42	7.1
A13	86	4.7	52	3.8
A14	73	9.6	76	2.6
A15	62	9.7	43	4.7
A16	48	12.5	54	5.6
A17	40	10.0	81	4.9

Tabela 2 - Escrita da carta à diretora – Número de palavras e percentagem de erro

A observação desta tabela permite-nos, antes de mais, verificar que existe, em dez alunos, um aumento no número de palavras utilizadas entre o pré-teste e o pós-teste. Este aspeto pode verificar-se devido a um desenvolvimento da competência lexical dos alunos, a uma maior maturidade no ato de escrever e, também, a uma maior segurança e motivação para a escrita e para com o objetivo da escrita (embora muito semelhante, os pedidos foram feitos em alturas diferentes e não devemos deixar as condições emocionais de parte). Porém, também conseguimos verificar que existem dois alunos em que se verifica exatamente o oposto, isto é, uma diminuição no número de palavras escritas. Nestes casos, poderão estar inerentes as causas psicológicas (atenção) e emocionais (motivação, disposição) que muito condicionam qualquer tarefa.

Para além do número de palavras escritas, é também possível perceber que houve uma diminuição na percentagem de erro, ou seja, os alunos escrevem mais palavras, mas também dão um menor número de erros, com exceção dos dois casos anteriormente referidos. Poderão os alunos escrever menos por estarem mais vigilantes quanto aos erros?

Vejamos agora qual o tipo de erros em que existe um maior número de ocorrências no caso da escrita da carta. Para isso, foi calculada a percentagem de erro em cada categoria.

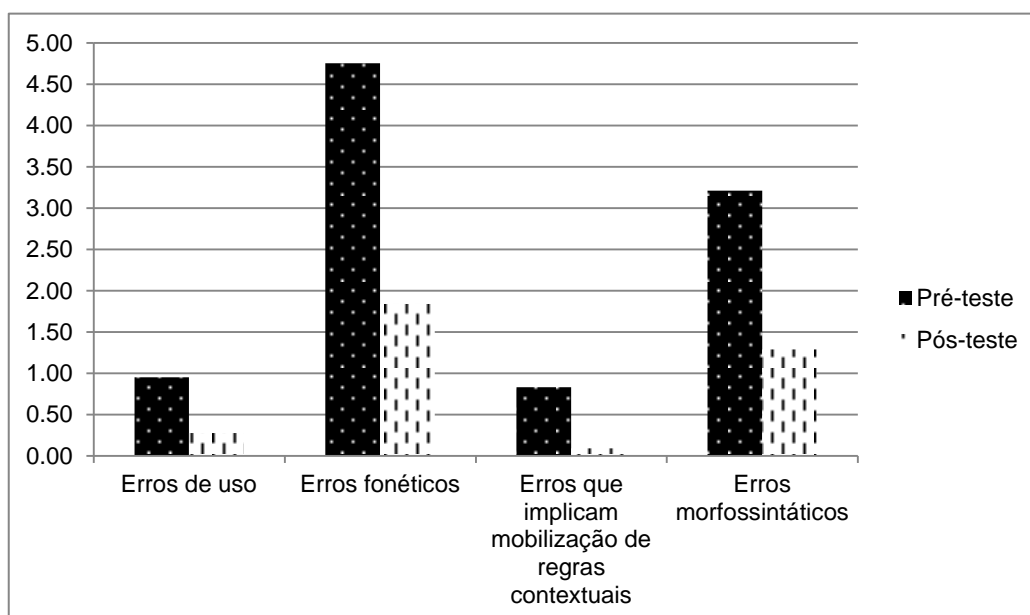


Gráfico 21 - Percentagem de erro – Escrita da carta – Turma

É neste gráfico que conseguimos perceber uma grande evolução do pré-teste para o pós-teste em todas as categorias.

À primeira vista, é evidente que os erros fonéticos continuam a ser a categoria de erros em que existe uma maior percentagem de erro, superior a 6%. Contudo, é também nesta categoria que existe uma descida mais significativa, para menos de 2%, isto é, superior a 4%. De notar que os erros que implicam mobilização de regras contextuais passaram a ser quase inexistentes, bem como os erros de uso, mantendo-se as dificuldades nos erros fonéticos e nos morfossintáticos.

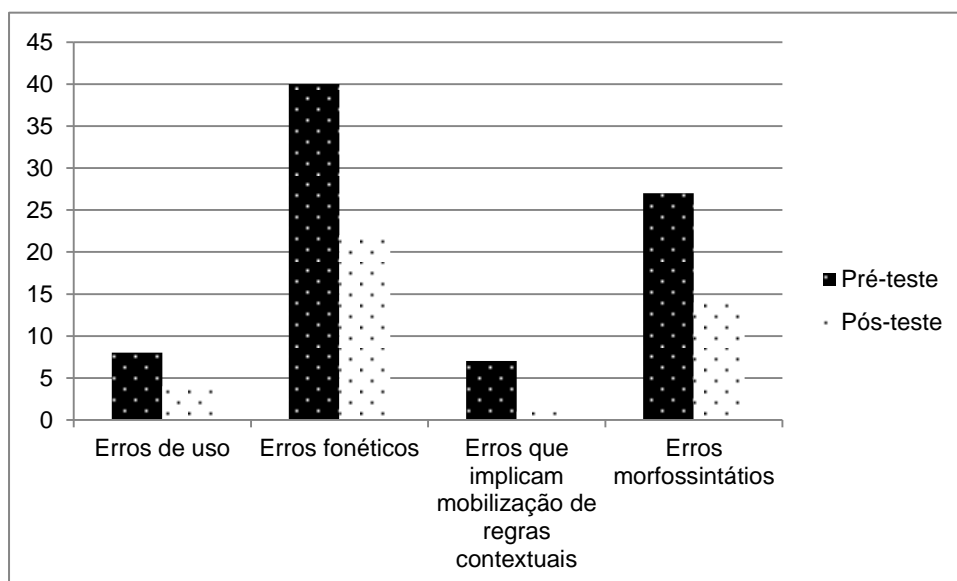


Gráfico 22 - Número de erros – Escrita de carta

Ao analisarmos o gráfico 22, é-nos possível compreender que existe uma diferença positiva entre o número de ocorrências no pré-teste e o número de ocorrências no pós-teste, uma vez que existe diminuição em todas as categorias. Para além disso, verificamos também que, embora tenham sido retirados os alunos que apresentam diagnósticos com perturbações de linguagem, a verdade é que a problemática da turma se centra nos erros fonéticos, existindo cerca de 40 ocorrências para um total de 841 palavras, perfazendo uma percentagem de erros de 4.76%. Já no pós-teste, observa-se uma descida para cerca de metade do número de ocorrências, verificando-se uma percentagem de erros de 1.84%. É na categoria “erros fonéticos” que se verificam as percentagens de erro mais elevadas, apresentando erros de uso e os que implicam mobilização das regras contextuais com percentagens abaixo de 1%. Nos erros morfossintáticos constata-se uma percentagem de 3.21%, correspondendo a cerca de 27 ocorrências, no pré-teste, diminuindo para 1.29% no pós-teste.

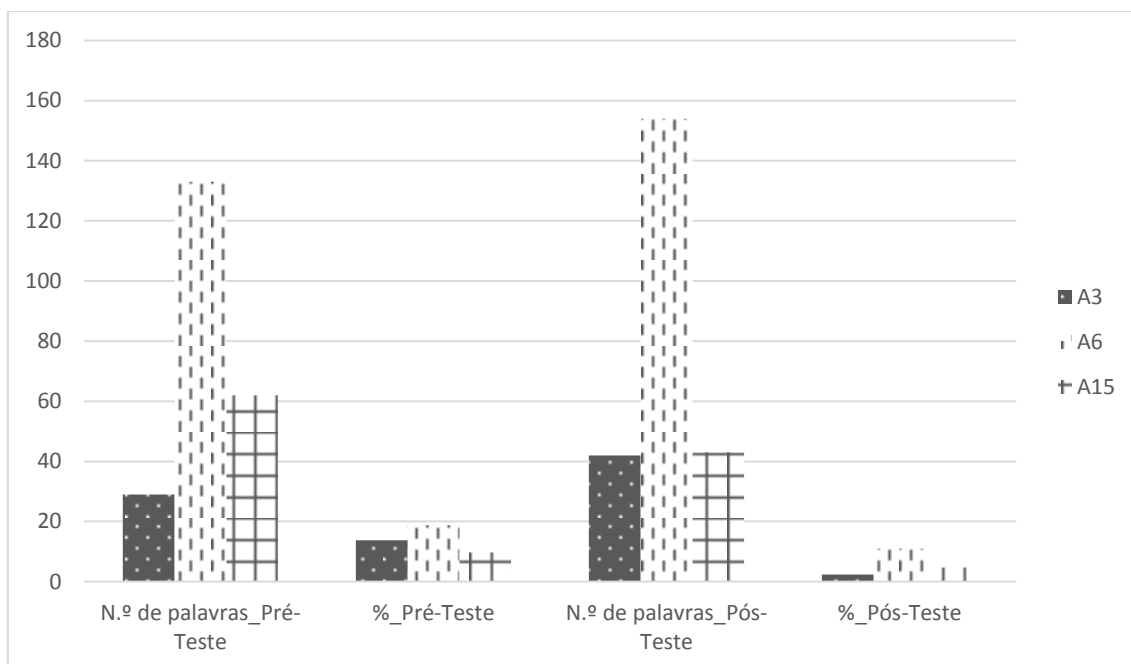


Gráfico 23 - Relação número de palavras e percentagem de erros – Escrita de carta – Três alunos

No gráfico acima apresentado conseguimos relacionar o número de palavras escritas com a percentagem de erros de cada um dos alunos: a preto o aluno A3, às riscas o A6 e aos quadrados o A15.

Em relação ao aluno A3 verificamos que cerca de metade das palavras escritas por este aluno continham erro. No caso do pós-teste, verificamos que o número de palavras escritas por este aluno aumentou e que o número de erros reduziu, quer face ao número de palavras, quer relativamente à percentagem apresentada no pré-teste.

O aluno A6 escreve um número elevado de palavras e, por isso, as percentagens de 18.8% (no pré-teste) e de 11% (no pós-teste) não se tornam tão evidentes como no caso anterior. À semelhança do aluno A3, verifica-se um aumento do número de palavras, mas uma diminuição na percentagem de erros, significando isto que houve aprendizagem por parte do aluno durante o período de intervenção.

Relativamente ao aluno A15, através da observação do gráfico conseguimos perceber que houve, em primeiro lugar, uma diminuição no número de palavras escrito entre o pré-teste e o pós-teste. Contudo, houve, também, uma diminuição na percentagem de erros apresentada, uma vez que havendo menos palavras a probabilidade de errar seria menor. Tal como já foi referido, a diminuição do número de erros pode estar relacionada com questões emocionais, relembro que o pós-teste

já foi realizado numa fase final do ano letivo, notando-se um maior cansaço e falta de motivação, principalmente nos alunos com maiores dificuldades, como é o caso.

Agora que analisámos e comparámos as diferentes categorias de erro nos quatro testes realizados, comparando os resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste, podemos chegar a algumas conclusões que mobilizam, em conjunto, as informações até agora consideradas e apresentadas.

A turma apresenta maiores dificuldades nos erros fonéticos e morfossintáticos, sendo que no caso dos morfossintáticos os mesmos se situam na utilização dos pronomes clíticos e na retoma anafórica.

Houve, sem dúvida, uma evolução de toda a turma entre o pré-teste e o pós-teste, significando que, ao interagirem uns com os outros, os alunos construíram e aprofundaram os seus conhecimentos e que, quando necessitaram, foram capazes de os mobilizar. Não nos podemos esquecer que a intervenção não consistiu apenas no ditado, mas também na realização de fichas de trabalho que tinham em consideração as dúvidas apresentadas pelos alunos, ou seja, cada ditado era um ponto de partida para a reflexão e procura de estratégias que ajudassem os alunos a melhorar, pois foram construídas fichas de trabalho com diferentes objetivos e diferentes formatos.

Para finalizar, é importante ver este trabalho não como sendo um ponto de partida e um ponto de chegada, mas sim como vários pontos de partida e pontos intermédios que nos permitiram aferir os resultados da turma e as estratégias utilizadas. Será, sem dúvida, um trabalho ao qual será dada continuidade, pois, tal como verificámos e já foi referido, existem fragilidades gerais muito importantes de serem trabalhadas e melhoradas.

2.2 - Análise das interações de natureza metalinguística

No ponto anterior analisámos os pré-testes e pós-testes aplicados à turma com vista a comparar a sua evolução ao longo do processo de intervenção. Como vimos, foi-nos possível retirar algumas ilações quanto às aprendizagens ocorridas.

Nesta secção, é tema central a análise das verbalizações dos alunos, isto é, o diálogo desenvolvido ao longo dos cinco ditados que ocorreram na intervenção com o grupo.

Como observáveis, elegemos as categorias a) – mobilização de conhecimentos prévios e b) – uso de metalinguagem. Sendo a escrita uma competência cujo desenvolvimento supõe reflexão (Vygotsky, 1930) e instrução, espera-se que, na discussão dos problemas selecionados pelos alunos, estes mobilizem conhecimentos prévios, recorrendo ou não à metalinguagem. Na verdade, o conhecimento linguístico que “(...) constitui um meio de aumentar a autoconfiança linguística das crianças (...)” (Duarte, 2008, p. 15) desencadeia o conhecimento epilinguístico (Culioli, 1990, Sousa, 2010), isto é, um determinado nível de reflexão sobre a língua permite à criança, por um lado, corrigir os seus erros e, por outro, realizar tarefas que exigem análise – a título de exemplo, veja-se a capacidade de a criança fazer, desde tenra idade, rimas. O conhecimento metalinguístico associado ao uso de metalinguagem desenvolve-se com a escolarização, para que consigamos utilizar a língua de forma mais competente quando interagimos uns com os outros, para aceder ao pensamento dos outros ou/e para construir conhecimentos (Sousa, 2010). Barbeiro (2007) afirma que na estratégia metalinguística se integra a própria construção do conhecimento sobre como funciona a língua, “(...) a capacidade de operar de forma consciente com as suas unidades e propriedades (...)” (p. 150-151)

É objetivo desta secção analisar e comparar as intervenções dos alunos em que se verifica mobilização de conhecimentos prévios, recorrendo ou não à metalinguagem, e de que forma é que este fator influencia a evolução dos alunos quanto ao número de erros e à reflexão linguística.

Assim sendo, colocaram-se as seguintes hipóteses de trabalho para equacionar este tema particular e que se articulam, em certa medida, com as hipóteses 1 e 2 do estudo de caso que desenvolvemos, porque se relacionam com a ligação possível entre conhecimento (meta)linguístico e competência ortográfica:

- ✓ Os alunos que têm a capacidade de utilizar a metalinguagem cometem menos erros.
- ✓ Os alunos que apresentam um maior número de intervenções revelam maiores progressos.
- ✓ Os que não participam ou participam pouco dão mais erros do que aqueles que participam mais

Seguidamente, apresentaremos três tabelas que, embora independentes, se completam, já que apresentam a análise de perguntas e respostas formuladas durante a interação, bem como o número de ocorrências (erros) existentes em cada um dos ditados e a sua categoria. A primeira tabela tem como objetivo analisar as perguntas de acordo com a tipologia de erros já apresentada. Para cada aluno contabilizamos a quantidade de perguntas, tendo ainda em conta a categoria de erros a que a questão diz respeito.

Na segunda tabela, analisaremos as respostas dadas pelos alunos, aferindo a mobilização da metalinguagem ou não.

Por último, iremos realizar uma leitura transversal, em que cruzaremos as inferências retiradas até ao momento com a prestação de cada um dos alunos em cada ditado, isto é, a terceira tabela terá presente o número de erros ocorrido em cada um dos ditados, por aluno. Desta forma, pretendemos responder à última hipótese apresentada.

Alunos	Erros de uso	Erros fonéticos	Erros que implicam mobilização de regras contextuais	Erros morfossintáticos	Total erros por alunos	%Total erros por aluno
A1	1	1		2	4	3.85%
A2	2	4			6	5.77%
A3			1	2	3	2.88%
A4	1	7	2	1	11	10.58%
A5		3	1	2	6	5.77%
A6		3			3	2.88%
A7			1		1	0.96%
A8	2	1	1		4	3.85%
A9		2		2	4	3.85%
A10	2	6	4	4	16	15.38%
A11		2		2	4	3.85%

A12	1	2		3	6	5.77%
A13	1	3	1	1	6	5.77%
A14	2	3		2	7	6.73%
A15	2	7	2	5	16	15.38%
A16					0	0.00%
A17		2	2	3	7	6.73%
Total	14	46	15	29		
%Total	13.46%	44.23%	14.42%	27.88%		

Tabela 3 - Análise das questões nos ditados organizadas de acordo com o tipo de erros

No ponto anterior, concluímos que uma das fragilidades da turma, principalmente dos três alunos a quem são diagnosticadas questões de linguagem, se centrava em questões fonéticas, tendo sido a categoria de erros com maior número de ocorrências.

A partir da observação desta tabela, concluímos que é também nesta mesma categoria que se centram as dúvidas dos alunos. Durante os cinco ditados, as questões dos alunos centraram-se, principalmente, em duas categorias: fonéticos e morfossintáticos. Como vemos, num total de 104 intervenções, 44.23% centram-se na categoria erros fonéticos e 27.88% referem-se à categoria erros morfossintáticos, estes resultados vêm, uma vez mais, comprovar o que já tínhamos concluído na secção anterior relativamente às categorias em que incidem as dificuldades dos alunos.

É possível admitir que os alunos têm consciência das suas fragilidades e procuram, deste modo, melhorá-las? O facto de no pós-teste o número de ocorrências ter diminuído estará diretamente relacionado com as questões colocadas? Isto é, ao questionar e refletir sobre a língua os alunos desenvolveram e aprofundaram as suas competências?

Centremo-nos nos alunos que colocaram mais questões: A4 com uma percentagem de 10.58%, A10 e A15 ambos com percentagem de 15.38%. Será que foram estes os alunos que mais evoluíram? Sem nos esquecermos que estamos apenas a analisar as questões colocadas, haverá uma relação entre as mesmas e os resultados obtidos no pré e pós-teste?

Relativamente ao ditado de palavras, verificamos que houve uma diminuição considerável no número de ocorrências entre o pré e o pós-teste. Relembremos que, neste teste, a categoria em que os alunos deram um maior número de erros foi nos erros fonéticos. Assim sendo, o aluno A4 diminuiu de 49% para 10.8%, o sujeito A10

de 42.2% para 21.6% e o aluno A15 diminuiu de uma percentagem de cerca de 60% para 10%. A partir dos resultados aqui apresentados, poderíamos desde já concluir que poderá existir, de facto, uma relação entre os resultados obtidos no pós-teste e as questões colocadas, pois não nos podemos esquecer que este estudo se refere apenas a uma turma e, por isso, seriam necessários mais estudos neste tema para que fosse possível retirar conclusões estatisticamente sustentáveis.

Para esta análise, assumiremos que nas interações os alunos mobilizam conhecimentos prévios, pois existem domínios abordados que já foram alvo de aprendizagem anteriormente, por isso, pretendemos verificar se utilizavam ou não metalinguagem, isto é, se recorrem à linguagem específica de análise da língua ou se referem conceções sobre a língua sem mobilizarem metalinguagem, isto é, se recorrem à sua consciência epilinguística (Culioli, 1990; Sousa, 2010). Desta forma pretendemos testar se se pode estabelecer uma relação entre a mobilização de metalinguagem e a competência ortográfica.

Antes de iniciarmos a análise às respostas dos alunos, em que os mesmos refletem sobre a língua, procurando responder às questões colocadas pelos colegas ou por si e em que procuram aprender mais, consideramos importante relembrar que as situações interativas “(...) ofrecen al professor la posibilidad de intervenir para ayudar a los alumnos a superar dificultades (...)” (Camps, 2009, p. 211). Esta interação entre os alunos “(...) visa potenciar as aprendizagens da língua como objeto e como instrumento de aprendizagem.” (Costa & Sousa, 2010, p. 78), pois, o professor deve saber compreender o raciocínio do aluno, sabendo avaliar o percurso realizado e a realizar por cada um e não apenas preocupar-se no conhecimento da norma, mas sabendo avaliar os desvios face à mesma para o melhor conseguir ajudar. (Pereira & Azevedo, 2005)

Na tabela abaixo apresentada, observaremos a mobilização de metalinguagem, por aluno e por ditado, apenas nas respostas, uma vez que na tabela anterior analisámos apenas as questões colocadas pelos alunos.

Ditado: um percurso de aprendizagem entre pares

	Ditado 1		Ditado 2		Ditado 3		Ditado 4		Ditado 5		Somatório Intervenções	Somatório M	Somatório NM	%M
	M	NM	M	NM	M	NM	M	NM	M	NM				
A1	1	1	0	0	0	1	1	3	0	0	7	2	5	28.57%
A2	3	0	3	1	3	1	3	0	0	1	15	12	3	80.00%
A3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	2	1	66.67%
A4	3	0	3	1	1	6	0	0	1	0	15	8	7	53.33%
A5	0	0	3	4	4	2	0	1	0	1	15	7	8	46.67%
A6	2	3	1	0	0	0	0	0	0	1	7	3	4	42.86%
A7	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3	2	1	66.67%
A8	0	2	2	4	1	0	1	0	1	1	12	5	7	41.67%
A9	2	0	1	1	1	1	0	3	0	2	11	4	7	36.36%
A10	3	2	7	3	3	4	1	2	2	1	28	16	12	57.14%
A11	0	1	15	3	8	8	0	3	3	1	42	26	16	61.90%
A12	0	4	2	1	0	2	0	1	0	0	10	2	8	20.00%
A13	0	0	5	4	2		1	0	1	3	16	9	7	56.25%
A14	8	0	21	9	18	9	5	0	3	2	75	55	20	73.33%
A15	0	0	0	1	3	2	4	1	0	0	11	7	4	63.64%
A16	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	4	1	3	25.00%
A17	0	3	4	6	9	4	5	1	0	0	32	18	14	56.25%
Total	22	18	69	39	54	42	22	15	12	13				

Tabela 4 - Análise das intervenções dos alunos

Legenda: M – Mobiliza Metalinguagem; NM – Não Mobiliza Metalinguagem

Na tabela 3 apresentam-se as intervenções da turma ao longo dos cinco ditados. A partir da sua análise é-nos possível equacionar algumas conclusões acerca do que sucedeu ao longo do processo de reflexão e discussão.

Centremo-nos em primeiro lugar na mobilização de metalinguagem. Terá sido esta superior à utilização de conhecimentos prévios sem recurso à metalinguagem? Tal como podemos observar, o número de intervenções em que houve recurso à metalinguagem é superior em todos os ditados, com exceção do quinto ditado, em que há diferença de uma intervenção. Observando a tabela, percebemos que no segundo ditado há uma maior diferença entre a utilização de metalinguagem e a não mobilização da mesma, este foi também o ditado em que se verificou um maior número de intervenções por parte dos alunos. Estariam os alunos mais confiantes no segundo ditado? No terceiro ditado, também se verifica uma diferença importante entre a mobilização de metalinguagem e as verbalizações em que, embora questionando, não utilizam metalinguagem. Contudo, no quarto e quinto ditados, verificamos uma diminuição no número de intervenções. Porque será que tal acontece? Estariam os alunos mais confiantes? Fariam menos perguntas por estarem mais seguros quanto à forma ortográfica correta das palavras?

De forma a poder comparar os resultados obtidos na tabela, calculou-se a percentagem total por ditado de mobilização de metalinguagem. Assim:

	Ditado 1	Ditado 2	Ditado 3	Ditado 4	Ditado 5
%M	55.00%	63.89%	56.25%	59.46%	48.00%

Tabela 5 – Mobilização de metalinguagem

Tal como referimos anteriormente, a percentagem de mobilização de metalinguagem é superior nos primeiros quatro ditados. Por que razão essa percentagem diminuiu no quinto? Olhando para a tabela 4, percebemos que foi no quinto ditado em que se verificou um menor número de intervenções. Sendo o último ditado será que houve menor investimento por parte dos alunos? Ou pelo contrário, houve uma maior aprendizagem e os alunos sentiram-se mais confiantes na realização da tarefa e, por isso, com menos necessidade de questionar e refletir?

De forma a conseguir uma maior perceção do que ocorreu ao longo de cada um dos ditados, foram elaboradas cinco tabelas, uma para cada ditado, em que podemos observar o percurso de cada interveniente, isto é, relacionar os dados

recolhidos na tabela 4 com a percentagem de erros ocorrida em cada um dos ditados, tabelas 5 a 9. Assim, pretendemos verificar qual das hipóteses acima colocadas é verdadeira, bem como aferir a evolução dos alunos durante a intervenção.

As seguintes tabelas permitem observar os erros dados por cada aluno ao longo dos cinco ditados, bem como a que categoria pertencem. Tornando-se possível responder às questões acima colocadas, percebendo se nos ditados em que houve um maior número de intervenções os alunos deram menos erros e se no quinto ditado, os alunos estavam mais despertos para a norma ortográfica na sua correta representação.

Por uma questão de espaço, foram utilizadas abreviaturas para as categorias de erros, assim, EU – erros de uso; EF – erros fonéticos; ERC – erros que implicam mobilização de regras contextuais; EMS – erros morfossintáticos.

	Ditado 1 – 18 palavras					%
	EU	EF	ERC	EMS	Total	
A1	2	3	0	0	5	27.78%
A2	0	1	0	0	1	5.56%
A3	1	6	0	0	7	38.89%
A4	1	2	0	0	3	16.67%
A5	0	2	0	0	2	11.11%
A6	0	7	0	0	7	38.89%
A7	0	5	1	0	6	33.33%
A8	0	1	0	0	1	5.56%
A9	0	1	0	0	1	5.56%
A10	2	1	1	0	4	22.22%
A11	1	1	1	0	3	16.67%
A12	0	0	0	1	1	5.56%
A13	0	1	0	0	1	5.56%
A14	0	0	0	1	1	5.56%
A15	0	0	0	0	0	0.00%
A16	0	1	1	1	3	16.67%
A17	1	1	0	0	2	11.11%

Tabela 6 - Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 1

Ditado 2 – 28 palavras						
	EU	EF	ERC	EMS	Total	%
A1	2	4	0	0	6	21.43%
A2	0	1	0	1	2	7.14%
A3	x	x	x	x	x	x
A4	0	0	0	0	0	0.00%
A5	1	2	0	2	5	17.86%
A6	0	10	0	0	10	35.71%
A7	0	3	0	3	6	21.43%
A8	1	1	0	0	2	7.14%
A9	1	4	0	0	5	17.86%
A10	1	2	0	0	3	10.71%
A11	0	1	0	1	2	7.14%
A12	0	1	0	1	2	7.14%
A13	2	0	0	0	2	7.14%
A14	0	0	0	0	0	0.00%
A15	0	5	0	1	6	21.43%
A16	0	3	0	0	3	10.71%
A17	0	0	0	0	0	0.00%

Tabela 7 - Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 2

Ditado 3 – 42 palavras						
	EU	EF	ERC	EMS	Total	%
A1	1	2	0	2	5	11.90%
A2	0	1	0	2	3	7.14%
A3	2	1	0	3	6	14.29%
A4	2	1	0	0	3	7.14%
A5	0	2	0	3	5	11.90%
A6	1	5	0	1	7	16.67%
A7	0	2	0	1	3	7.14%
A8	1	4	0	1	6	14.29%
A9	1	1	0	0	2	4.76%
A10	0	0	0	2	2	4.76%
A11	1	2	0	0	3	7.14%
A12	0	3	0	0	3	7.14%
A13	2	0	0	0	2	4.76%
A14	0	0	0	0	0	0.00%
A15	0	2	0	0	2	4.76%
A16	0	2	0	1	3	7.14%
A17	0	1	0	0	1	2.38%

Tabela 8 - Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 3

Ditado 4 – 50 palavras						
	EU	EF	ERC	EMS	Total	%
A1	3	0	0	0	3	6.00%
A2	0	1	0	0	1	2.00%
A3	1	6	0	0	7	14.00%
A4	x	x	x	x	x	x
A5	0	1	0	1	2	4.00%
A6	x	x	x	x	x	x
A7	0	1	0	1	2	4.00%
A8	0	1	0	0	1	2.00%
A9	0	3	0	0	3	6.00%
A10	1	1	0	0	2	4.00%
A11	1	0	0	1	2	4.00%
A12	0	0	0	0	0	0.00%
A13	1	0	0	0	1	2.00%
A14	0	0	0	0	0	0.00%
A15	3	0	0	0	3	6.00%
A16	2	4	0	0	6	12.00%
A17	0	1	0	0	1	2.00%

Tabela 9 - Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 4

Ditado 5 – 30 palavras						
	EU	EF	ERC	EMS	Total	%
A1	1	1	1	0	3	10.00%
A2	0	0	0	0	0	0.00%
A3	x	x	x	x	x	x
A4	1	1	0	0	2	6.67%
A5	0	2	1	1	4	13.33%
A6	1	1	0	0	2	6.67%
A7	1	1	0	1	3	10.00%
A8	0	0	0	1	1	3.33%
A9	0	0	0	1	1	3.33%
A10	0	0	0	0	0	0.00%
A11	0	0	0	0	0	0.00%
A12	1	0	0	0	1	3.33%
A13	0	0	0	0	0	0.00%
A14	0	0	0	0	0	0.00%
A15	2	0	0	0	2	6.67%
A16	0	0	0	1	1	3.33%
A17	0	0	0	0	0	0.00%

Tabela 10 - Número de ocorrências e percentagem de erros – Ditado 5

Recordemos, em primeiro lugar, a tabela 3 em que apresentámos o total das intervenções dos alunos (respostas) distinguindo aquelas em que os alunos mobilizam metalinguagem.

Numa primeira análise, conseguimos destacar três alunos. A14 com 75 intervenções ao longo dos cinco ditados, A11 com 42 intervenções e o aluno A17 com 32 intervenções. Estes foram os alunos que mais se destacaram ao longo do processo. Será que foram os alunos que mais evoluíram entre o pré e o pós-teste? Serão estes os alunos que, por mais refletirem sobre a língua, darão menos erros?

Relembremos os resultados obtidos durante o pré-teste e comparemo-los com os do pós-teste

	Ditado de palavras		Ditado de frases		Ditado Carta		Escrita Carta	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
A11	30.4%	15.7%	23.4%	12.8%	7.2%	4.8%	5.4%	5.7%
A14	20.6%	5.9%	6.4%	4.3%	1.2%	4.8%	9.6%	2.6%
A17	26.5%	10.8%	14.9%	10.6%	4.8%	3.6%	10%	4.9%

Tabela 11 - Resultados obtidos nos pré-testes e pós-testes pelos alunos que mobilizam mais metalinguagem

A verdade é que, neste estudo, observando os resultados obtidos, podemos considerar que, de facto, um número elevado de participações, isto é, uma maior reflexão sobre a língua se encontra relacionada com o melhoramento da prestação dos alunos quanto à ortografia.

Das ilações retiradas, emerge a necessidade de compararmos o desempenho antes e depois da intervenção, com o desempenho durante a intervenção, por isso, analisaremos as tabelas 5 a 9 que, tal como já referimos, nos permitem observar o número de ocorrências (erros) por aluno, compartimentados nas diferentes categorias de erro já apresentadas. Pretendemos verificar se, durante a intervenção, ocorreram progressos importantes na turma.

O ditado 1 continha 18 palavras, sendo o ditado com menor número de palavras, é também o ditado em que se observam percentagens de erro maiores. Neste ditado, a turma mobilizou metalinguagem 55% das vezes, tal como é apresentado na tabela 4. Com maior percentagem de erro, destacam-se os alunos A1, com 27.78%, A3 e A6 com 38.89%, A7 com 33.33% e A10 com 22.22%. Observando a tabela 5, percebemos que é na categoria erros fonéticos em que existe uma maior ocorrência de erros, no caso dos alunos assinalados.

Sendo estes cinco alunos aqueles em que a percentagem de erro, no primeiro ditado, é a maior, verifiquemos o que ocorreu ao longo dos restantes ditados. Posteriormente, centrar-nos-emos nos três alunos que apresentaram uma maior mobilização de metalinguagem. Por fim, iremos retirar ilações sobre os três alunos que apresentam perturbações na área da linguagem. Como acabámos de verificar, dois deles fazem parte do grupo que apresenta uma maior percentagem de erro e, por isso, o seu percurso será analisado minuciosamente.

Na tabela 6, observamos os dados recolhidos no segundo ditado. Este ditado era composto por 28 palavras. Recordemos que foi neste ditado em que a turma apresentou uma maior percentagem de intervenções com mobilização de metalinguagem, 63.89%. Começamos por analisar os alunos em que foi detetada uma maior percentagem de erro.

O aluno A1 apresentou uma percentagem de erro de 21.43%, o aluno A6 de 35.71%, o aluno A7 de 21.43% e, por fim, o aluno A10 com 10.71%. Neste ditado o aluno A3 não esteve presente por doença prolongada. Tal como podemos observar, todos os alunos apresentam uma ligeira descida na percentagem de erro, sendo o aluno A10 o que se destaca, uma vez que apresenta uma descida de cerca de 12%.

Em relação aos três alunos que mobilizaram mais metalinguagem, no primeiro ditado o aluno A11 apresenta uma percentagem de 16.67% de erros enquanto no segundo desce para 7.14%, o aluno A14 não apresenta erros tanto no primeiro, como no segundo ditado, enquanto o aluno A17 apresenta uma melhoria importante, pois de uma percentagem de 11.11%, no primeiro ditado, apresenta uma de 2.38% no segundo ditado.

Quanto aos alunos que apresentam perturbações na área da linguagem já identificámos os alunos A3 e A6, em que também verificámos uma ligeira descida no caso do aluno A6. No caso do aluno A15, enquanto no primeiro ditado não apresentou erros, no segundo, apresenta uma percentagem de 21.43%, com um total de 6 erros. Destes 6 erros, 5 pertencem à categoria erros fonéticos.

No que respeita ao terceiro ditado, os alunos intervieram, mobilizando metalinguagem, 56.25%, no quarto ditado, verificou-se uma ligeira subida para 59.25%. Vejamos que impacto tiveram estas percentagens, comparando estes dois ditados.

Verificamos que o aluno A1 continua a apresentar uma evolução positiva no que respeita à percentagem de erros, mostrando uma percentagem de 11.90% no terceiro ditado e uma percentagem de 6% no quarto. Quanto ao aluno A3, também continua a apresentar uma melhoria, tendo diminuído de 14.29% para 14%. O aluno A6 apresenta uma melhoria de 16.67% no terceiro ditado, comparativamente ao segundo. No quarto não esteve presente devido a doença. O aluno A7 também apresentou uma melhoria de 7.14% para 4%. Por fim, o aluno A10 apresentou uma diminuição de 4.76% para 4%. Os ditados três e quatro são os que apresentam um número de palavras mais elevado, 42 e 50 palavras respetivamente, mas, tal como verificámos, é

o ditado com maior número de palavras aquele em que os alunos apresentam uma menor percentagem de erro.

Será que os alunos que mais mobilizaram metalinguagem também apresentam estas melhorias?

O aluno A14 mantém a sua percentagem de erros, 0%, sendo o único aluno que ao longo dos cinco ditados não apresentou um único erro. Os alunos A11 e A17 têm vindo a apresentar melhores resultados, diminuindo, de ditado para ditado, a percentagem de erros. O terceiro e quarto ditado não foram exceção, nas tabelas 7 e 8 verificamos que o aluno A11 apresenta uma melhoria de 7.14% para 4% e o aluno A17 de 2.38% para 2%.

No caso do aluno A15, observamos uma diminuição muito positiva do segundo para o terceiro ditado, passando de 21.43% para 4.76%, tendo sido uma evolução mesmo muito importante. No quarto ditado verificamos uma ligeira subida para 6%. Contudo, dado o diagnóstico de carácter permanente deste aluno e daí emergirem as suas dificuldades na linguagem, consideramos que todo o processo teve muito impacto neste aluno, pois foi uma forma de o ajudar a melhorar em algumas áreas de maior fragilidade.

Na tabela 4, verificámos que o quinto ditado foi aquele em que houve uma menor mobilização de metalinguagem tendo-nos levado a questionar esta situação que iremos recordar.

Sendo o último ditado será que houve menor investimento por parte dos alunos? Ou pelo contrário, houve uma maior aprendizagem e os alunos sentiram-se mais confiantes na realização da tarefa e, por isso, com menos necessidade de questionar e refletir?

Se nos focarmos apenas na percentagem de erro, verificamos que em alguns dos alunos que temos vindo a analisar o seu percurso apresenta uma ligeira subida, como são exemplo o aluno A1 que apresenta um aumento de 6% para 10%, o aluno A7 que mostra uma percentagem de 4% no quarto ditado e de 10% no quinto. No entanto, consideramos que, se nos centrarmos no grande objetivo deste trabalho que era ajudar os alunos a dar menos erros e responsabilizá-los para a utilização da norma ortográfica de forma correta, verificamos que no quinto ditado existem seis alunos que não apresentam erros, ao contrário dos restantes. Por isso, podemos inferir que, tendo

em consideração estes últimos dados, houve aprendizagem por parte dos alunos, durante toda a intervenção. Os alunos neste último ditado sentiram-se mais confiantes, com menos necessidade de questionar e debater conceitos e, por isso, existem mais alunos que não apresentam erros. Para além disso, a tabela 9 também nos mostra que o máximo de erros dado foi 4, ao invés dos restantes ditados em que temos máximos de 10 e 7 erros, em alguns dos elementos da turma.

Portanto, consideramos que, neste estudo, uma menor mobilização de metalinguagem está relacionada com uma maior confiança por parte dos alunos, pelo facto de sentirem que houve um trabalho de reflexão e questionamento anterior que sustenta as suas aprendizagens. Para além disso, este trabalho também é verificável uma vez que ao longo dos ditados pudemos observar uma constante diminuição da percentagem de erros, salvo algumas exceções justificadas pelas dificuldades inerentes ao processo da aprendizagem de alguns alunos.

Como forma de ilustrar um pouco do que foi acontecendo durante a intervenção, foram selecionadas algumas passagens das interações dos alunos. Esta seleção teve em consideração os diferentes assuntos focados pelos alunos e pretendem ser uma pequena amostra.

Ditado 1 (ver anexo 5)

A4: Erros tem dois <r> ou só um?

P: O que é que tu achas?

A4: Um

A4: Porque não se ouve muito essa sílaba.

P: Se só tiver um não se ouve muito essa sílaba. O que é que achas A16?

A16: São dois.

P: Dois, porquê?

A16: Porque lê-se [R]

P: A17 queres ajudar a explicar? Achas que se escreve com um ou com dois <r>?

A17: Dois.

P: Porquê?

A17: Porque o r é mais forte.

P: É mais forte e, por isso, temos de escrever...

A17: Com dois <r>.

A14: Se estiver no meio de duas vogais e se ouvir [R] é com dois <r>. Há algumas palavras que também se ouve [R] e é só com <r> porque não está no meio de duas vogais.”

Como se observa, neste excerto a questão colocada encontra-se relacionada com regras contextuais, a utilização de <rr> entre vogais. Aparentemente, ainda não houve, por parte deste aluno, aprendizagem sobre esta regra e nas deduções que faz, foca-se muito na dimensão fonética e fonológica, no que ouve. É o sujeito A14 que faz a diferenciação entre a utilização da vibrante múltipla e da vibrante simples e, portanto, enuncia a convenção.

Ditado 2 (ver anexo 6)

“A10: Então e assinada? No na também leva acento?

P: O que é que tu achas?

A10: Acho que sim.

P: Achas que leva... porque...

A10: Porque é a sílaba que nós lemos com mais força.

P: Então e agora que já ouviste a explicação para o tragam-nos o que é que tu achas?

A10: Que não leva acento

P: Não leva acento porque é...

A10: Porque é a sílaba tónica

A11: Mas não é por causa disso (fala baixinho)

P: Certo é a sílaba tónica da palavra... diz lá A11

A11: Mas não é acentuada

P: Porque é uma palavra quê?

A11: Grave

P: Neste caso é uma palavra grave e é das palavras graves que não leva

A11: Acento

A14: Nas esdrúxulas e quase todas as agudas levam acento só há algumas exceções nas graves que levam acento

A11: As esdrúxulas levam sempre...”

Este excerto centra-se, essencialmente na noção de acento gráfico e de acento prosódico, bem como na diferenciação entre ambos, questão que se prende ora com aspetos relativos aos erros de uso, ora com erros fonéticos. Verifica-se alguma confusão entre os dois tipos de acento, sendo necessário fazer incidir trabalho sobre a noção de acentuação e sistematizar as regras de colocação de acento gráfico.

Ditado 3 (ver anexo 7)

A13: Descansarmos leva hífen.

P: O que é que tu achas?

A13: Acho que sim.

P: Porquê?

A13: ahm...Porque senão lia-se tudo junto.

P: Quem concorda com o que ela disse?

A10: Eu não percebi o que ela disse.

P: Ela disse que descansarmos leva hífen porque senão lia-se tudo junto.

A10: Leva ou não?

P: Ela disse que sim e eu perguntei quem é que concordava.

A10: Mas onde?

P: Em descansarmos.

A17: Posso ajudar?

P: Podes A17

A17: Não é com hífen porque se nós mudarmos a frase para a negativa o mos tinha de passar para trás.

P: Dá lá um exemplo:

A17: Não descansar... sarmos.

P: Então e quando isso acontece?

A17: É porque não leva hífen.

A11: Filipa estivemos a aprender isso no outro dia.

A10: Então tem ou não tem? É porque eu pus com hífen, descansar-mos.

P: Mas o A17 já respondeu.

A17: Não é. Porque se nós mudarmos a frase para a negativa vai ficar mos descansar.

P: Continua a explicação.

A17: Por isso não é com hífen, é tudo junto.

P: Para ser com hífen...

A17: O mos tem de passar para trás do verbo.

A14: O pronome tem de passar para antes do verbo.

A11: Posso dizer como é que era? Nós não mos descansar.

Neste último excerto, destaca-se a noção de flexão verbal e de pronome, cujo domínio restrito está na origem de erros morfossintáticos, na medida em que os alunos confundem o morfema preso da primeira pessoa do plural com a forma clítica *mos*. Através do diálogo entre si, os alunos procuram uma explicação prática. Neste caso a professora apenas orienta as intervenções para uma melhor clarificação de conceitos.

As três passagens aqui apresentadas pretendem ser apenas meramente ilustrativas do processo realizado pelos alunos, da sua capacidade de refletir quando instigados a isso e o modo como em interação são capazes de construir relações e conhecimentos, “ (...) *buscar las posibles soluciones, a partir del diálogo con los compañeros (...)*” (Camps, 2009, p. 210) Por considerarmos os três exemplos suficientemente exemplificativos, não iremos estender-nos com outros exemplos.

Outra das conclusões que é possível retirar do trabalho realizado é que 10 dos 17 alunos da turma mobilizam metalinguagem em mais de 50% das suas intervenções. E, tal como já foi referido durante a análise dos resultados obtidos no pré e pós-teste, houve uma evolução importante da turma, facto que se confirma ao analisarmos os gráficos 2, 11 e 16, pois verifica-se uma diminuição no número de erros dado entre o pré e o pós-teste. Assim sendo, é-nos possível confirmar as seguintes hipóteses:

- ✓ Os alunos que têm a capacidade de utilizar a metalinguagem dão menos erros.
- ✓ Os alunos que apresentam um maior número de intervenções revelam maiores progressos e dão menos erros.

Em relação à primeira e segunda hipóteses, neste estudo, confirmámos que os alunos que mais mobilizam a metalinguagem – A11, A14 e A17 – são, também, os alunos que dão menos erros. Para além disso, verificámos também que mais de metade da turma mobilizou metalinguagem em mais do que 50% das suas intervenções e que o número de erros também diminuiu.

Resta-nos equacionar uma das hipóteses:

- Os que não participam ou participam pouco dão mais erros do que aqueles que participam mais.

Concentremo-nos nos alunos que têm um menor número de intervenções durante os ditados, ao todo 7 e dentro destes naqueles três que apresentam uma percentagem de mobilização de metalinguagem menor, A1, A12 e A16 e comparemos com o seu desempenho no pré e pós-teste.

	Ditado de palavras		Ditado de frases		Ditado Carta	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
A1	40.2%	13.7%	27.7%	6.4%	18.1%	9.6%
A12	29.4%	15.7%	14.9%	6.4%	7.2%	6%
A16	38.2%	18.6%	21.3%	12.8%	15.7%	6%

Tabela 12 - Resultados dos pré-testes e pós-testes alunos com maior percentagem de erro

Já na escrita da carta, verificamos que houve um aumento do número de palavras nos alunos A1 e A16 e uma diminuição na percentagem de erros, enquanto o aluno A12 diminuiu no número de palavras, mas a percentagem de erros aumenta. Os dados aqui apresentados permitem-nos verificar que mesmo não intervindo um número relevante de vezes, os alunos também aprendem ouvindo os outros, porém, a descida das percentagens de erros não se faz notar tanto.

Foquemo-nos nos três alunos que apresentam perturbações específicas de linguagem. Quando analisámos as questões colocadas, verificámos que os alunos A3 e A6 não colocam muitas dúvidas, mas que as colocadas se centram no âmbito dos erros fonéticos. Já o aluno A15 coloca várias questões, também elas centradas em questões fonéticas. Ao observarmos a tabela 4, verificamos que tanto o aluno A3 como o A6 apresentam um número baixo de intervenções, embora mobilizem metalinguagem. O aluno A15 apresenta um total de 11 intervenções, tendo conseguido mobilizar metalinguagem em 7. Já tínhamos constatado que estes alunos apresentaram uma evolução positiva nos pré e pós-testes, todavia, seria importante que continuassem a trabalhar neste tipo de atividade, para que continuassem a ser estimulados e conseguissem refletir mais sobre a língua e partilhar as suas conclusões.

Em jeito de conclusão, neste tópico estabelecemos algumas relações entre o desempenho da turma nos ditados e o seu desempenho no pré e pós-testes. Não nos podemos esquecer que entre o pré e o pós-teste foi desenvolvido um trabalho sistemático com os alunos que tinha como objetivo ajudá-los a melhorar o seu desempenho ortográfico e a sentirem-se mais responsáveis no processo da escrita na sua forma ortográfica correta. Conseguimos, através da observação e análise das tabelas acima apresentadas, confirmar que a maioria da turma mobilizou

metalinguagem em mais de 50% das suas intervenções. Apresentámos os alunos que mais se destacaram pelas suas intervenções o que, juntamente com o desempenho global da turma, nos ajudou a constatar que os alunos que mais mobilizam metalinguagem dão menos erros. Além disso, verificámos se os alunos que pouco intervêm dão ou não menos erros, tendo concluído que os alunos aprendem, embora a sua evolução se torne um pouco mais morosa, sendo importante continuar a trabalhar com estes alunos, no sentido de desenvolver as suas competências orais e de reflexão linguística. Por fim, focámo-nos nos três alunos assinalados anteriormente com o objetivo de compreender a sua evolução e o seu desempenho, tendo constatado que, dos três, se destaca o A15 pela sua capacidade de refletir sobre a língua, mobilizando metalinguagem.

Este tópico permitiu-nos analisar o trabalho desenvolvido com os alunos ao longo da intervenção, bem como a evolução do seu conhecimento epilinguístico que referimos inicialmente. Tal como Camps (2009) afirma,

“La enseñanza de la gramática pretende llevar a los aprendices más allá de las representaciones inherentes al uso inconsciente de la lengua hacia la consideración de la lengua como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales.” (p.203)

À semelhança do afirmado por Camps, pretendemos que os alunos fossem capazes de ir mais além, considerando a língua como objeto de análise e de reflexão conjunta para a construção de aprendizagens que lhes permitam evoluir na utilização da língua.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, leva-nos a crer que este modelo de ditado ajuda os alunos a melhorar as suas competências ortográficas e que *“(...) los procedimientos transmisivos de enseñanza de los conceptos gramaticales no facilitan su comprensión.”* (Camps, 2009, p.207). Torna-se, pois, relevante que aprender gramática seja, para os alunos, um estabelecer de diferentes pontes que interligam os seus conhecimentos, permitindo-lhes manusear a língua. (Camps, 2009) Neste tópico foi claro o enfoque dado à vertente metalinguística como base para a construção de aprendizagens sobre ortografia, em que foram criadas condições para que os alunos comentassem e discutissem com o professor e os colegas a forma ortográfica da palavra, as suas dúvidas, as relações com outras aprendizagens, a

capacidade argumentativa para fundamentar a sua opinião (Barbeiro, 2007). Foi produzido conhecimento através de interações negociadas entre pares, foi através destas interações que o grupo foi evoluindo e o seu conhecimento foi sofrendo transformações decorrentes das suas descobertas.

Face ao trabalho realizado e aos resultados obtidos, será importante continuar com este tipo de trabalho, estimulando mais os alunos, ajudando-os a desenvolver as suas competências orais e sociais, bem como responsabilizá-los, ainda mais, para o ato de escrever, corretamente, as palavras.

3 – Verificação das hipóteses

Retomamos agora aspetos que fazem parte do enquadramento metodológico, dos quais partiremos para, verificar se as hipóteses formuladas neste estudo, bem como as expectativas delas resultantes vão ao encontro dos resultados obtidos.

No início afirmámos que este estudo provinha de preocupações sentidas na prática pedagógica enquanto professora do 3.º ano de escolaridade, além disso, asseverámos estar conscientes das dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da língua. Por esta razão, tornou-se objetivo deste estudo desenvolver a consciência ortográfica, morfológica e sintática de modo a que os alunos fossem capazes de operar, de forma autónoma, no sistema complexo que é a escrita. Pretendíamos, assim, ajudar os alunos a refletir linguisticamente para que fossem capazes de resolver os problemas que lhes iam sendo colocados.

Pretendíamos encontrar uma estratégia que os ajudasse a melhorar as suas competências ortográficas e que os levasse a refletir sobre a língua. Considerámos que o ditado interacionista, baseado no estudo de Wilkinson & Nadeau (2010) e Nadeau & Fisher (2014), bem como nas várias propostas de Cassany (2004), seria a estratégia mais adequada aos nossos objetivos.

Assim, foram delineadas hipóteses que passaremos a recordar, confrontando-as com os resultados obtidos.

3.1 – Primeira hipótese

A abordagem interacionista do ditado promove maior reflexão linguística.

Tal como vimos anteriormente, o ditado interacionista pretende focar-se não apenas no produto final, mas fundamentalmente no processo e, por isso, é dado um grande enfoque às questões colocadas pelos alunos, através delas é possível, ao professor, realizar um diagnóstico, retirar conclusões e ajudar os alunos nas suas dificuldades.

Ao longo deste estudo, utilizámos o ditado interacionista como estratégia potenciadora de aprendizagens e promotora de reflexão linguística. Como já foi

explicado, a professora ditava, era dada a hipótese aos alunos de colocarem questões sobre a ortografia correta de determinada palavra.

Recordemos os resultados apresentados nas tabelas 4 e 5. Nelas, é possível verificar a evolução dos alunos no que respeita à mobilização de metalinguagem. Na tabela 4 verificámos que a percentagem de mobilização de metalinguagem é superior a 50%, em dez alunos. Também verificámos que existiu uma evolução no que se refere ao número de intervenções, como exemplo o aluno A14 que, no primeiro ditado, apresenta oito intervenções em que recorre à mobilização de metalinguagem e que no segundo ditado estas sobem para vinte e uma intervenções. É, ainda, exemplo o aluno A11 que, nos ditados referidos, apresenta uma evolução de zero intervenções para quinze. A tabela 5, tal como temos vindo a referir, apresenta a evolução dos alunos ao longo dos cinco ditados, levando-nos a constatar que houve uma evolução da turma. As tabelas 6 a 10, que apresentam a percentagem de erros para cada um dos ditados, ajudando-nos a compreender que quanto mais os alunos intervinham, menor era a sua percentagem de erros. Vejamos, como exemplo, o aluno A17 que, no primeiro ditado, apresenta uma percentagem de erros de 11.11%, com apenas três intervenções em que não mobiliza metalinguagem, enquanto no segundo ditado a percentagem diminui para 0% e o número de intervenções sobe para dez (quatro em que mobiliza metalinguagem e seis em que não mobiliza).

Nas páginas 69 a 71, figuram exemplos retirados dos diálogos entre os alunos que permitem ilustrar essa mesma reflexão linguística. Como se constata pelos excertos o que é visado é o ajudar o outro a aprender mobilizando os seus conhecimentos prévios, tornando-se uma “ (...) constante construção/ reconstrução de significados (...) ” (Costa & Sousa, 2010, p. 77).

Assim, podemos concluir que este estudo nos permitiu verificar que, ao utilizar uma abordagem interacionista do ditado como estratégia de sala de aula, é possível promover maior reflexão linguística junto dos alunos, uma vez que as suas questões lhes são devolvidas para que reflitam sobre elas. Com a ajuda dos seus colegas, mobilizando os seus conhecimentos prévios e guiados pelo questionamento do professor, consigam alcançar uma resposta que vá ao encontro do estabelecido pela norma. Tal como Davis y Rinvolucrí (2002) citados por Surth (2012) cremos que o ditado é “(...) un ejercicio creativo donde el estudiante lidera la función de ejecutor y autocorrector.” (p.169)

3.2 – Segunda hipótese

Uma maior capacidade de refletir sobre a língua terá impacto sobre o desempenho ortográfico.

No segundo ponto do capítulo II, análise das interações de natureza linguística, pudemos constatar que ao longo dos cinco ditados houve uma evolução dos alunos no que respeita à percentagem de intervenções em que mobilizam metalinguagem, podendo-se verificar esta evolução na tabela 5, que figura na página 61. Nesta tabela, observámos que as intervenções dos alunos vão aumentando. A título de exemplo, compararemos o número de intervenções de natureza metalinguística no ditado 1 com as do ditado 2, verificamos um aumento de 55% para 63.89%. Estes valores revelam que os alunos refletem mais sobre a língua.

Nas páginas seguintes, 62 a 64, são apresentadas as tabelas com as percentagens de erro por aluno que ocorreram nos cinco ditados. Assim, é-nos possível verificar que, ao longo de todo o processo, a percentagem de erros dos alunos vai diminuindo enquanto a percentagem de intervenções aumenta. Esta relação apenas não se verifica no quinto ditado, uma vez que a percentagem de intervenções diminui, de 59.46% para 48%. Contudo, na tabela 10 que figura na página 64 verificamos que é no quinto ditado que existem mais alunos com uma percentagem de erro igual a 0%, especificamente, 6 alunos. Neste quinto ditado, considerámos que os alunos intervieram menos por terem menos dúvidas, levando a que a percentagem de intervenções sofresse esta diminuição.

Desta forma podemos verificar que uma maior reflexão linguística tem impacto no desempenho ortográfico dos alunos, uma vez que uma maior percentagem de intervenções está diretamente relacionada com uma menor percentagem de erros.

3.3 – Terceira hipótese

Uma abordagem interacionista do ditado promove um melhor desempenho ortográfico.

Relativamente a esta terceira hipótese, retomemos o segundo ponto do capítulo dois em que são apresentados e analisados os resultados obtidos nos pré-testes e pós-testes.

Neste capítulo retirámos algumas ilações que importa retomar agora.

Vimos que a turma apresenta maiores dificuldades nos erros fonéticos e morfossintáticos, contudo, também verificámos que existe uma diferença importante entre os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, concluindo que todos os alunos melhoram o seu desempenho após a intervenção. Isto significa que uma abordagem interacionista do ditado teve um impacto importante no desempenho ortográfico dos alunos, melhorando-o. Porém, é necessário lembrar que o ditado não foi a única estratégia utilizada. Durante a intervenção, foram realizadas fichas de trabalho com diferentes objetivos e formatos que, também elas, contribuíram para um melhoramento no desempenho dos alunos, uma vez que os ajudavam a sistematizar as suas aprendizagens.

Embora, como já afirmámos, tenha havido uma evolução da turma, ainda persistem alguns erros, tornando-se importante a continuidade deste trabalho. Consideramos que a continuidade e o aprofundamento do mesmo levarão a que os alunos deem cada vez menos erros e que os bons resultados obtidos no quinto ditado possam generalizar-se aos restantes alunos.

Capítulo III

Conclusões

Os capítulos anteriores permitiram-nos, depois de devidamente enquadrado o estudo do ponto de vista teórico, apresentar em detalhe os resultados da análise dos pré-testes e dos pós-testes, bem como a análise das interações de natureza metalinguística que nos possibilitaram comprovar as hipóteses formuladas para este estudo.

Assim, no capítulo II, são apresentados e discutidos os resultados obtidos nos pré e pós-teste que nos permitem verificar a evolução dos alunos, ou seja, a influência que todo o processo teve nas aprendizagens dos alunos. No ponto dois deste capítulo, analisamos as interações dos alunos, focando-nos nas asserções de natureza metalinguística, de forma a sustentar a relevância da reflexão sobre a linguagem no processo de aprendizagem dos alunos, em particular na resolução de dúvidas e produções desviantes de natureza ortográfica.

Terminámos o capítulo II com a validação das hipóteses que havíamos delineado para este estudo. Desta forma, pudemos constatar que a abordagem interacionista do ditado permitiu aos alunos melhorar o seu desempenho ortográfico e a sua capacidade de reflexão linguística. Comprovámo-lo na tabela 11, que figura na página 67 ao evidenciarmos a percentagem de erros obtida nos pré e pós-testes pelos alunos que mais mobilizaram metalinguagem, em que houve para os três casos apresentados (A11, A14 e A17) uma diminuição na percentagem de erros. Concluímos, então, que os alunos que mais mobilizam metalinguagem e refletem sobre a língua dão menos erros. Vimos, ainda, que uma abordagem interacionista do ditado promove uma maior reflexão linguística, na medida em que se verificou um aumento no número de interações quer de natureza metalinguística, quer de natureza não metalinguística.

Desta forma, tal como Jaffré (1991); Azevedo (2000); Barbeiro (2007), comprovámos que, o erro pode ser um bom diagnóstico e ponto de partida para construir novas aprendizagens e que o aluno, com a ajuda do professor e dos seus pares, é chamado a ter consciência do seu erro para que, a partir daí, seja capaz de, com progressiva autonomia, o solucionar.

Com este estudo, pudemos verificar, uma vez mais, o impacto positivo, desafiador e significativo que as interações têm na construção de conhecimentos, tal como nos demonstrou o estudo levado a cabo por Cadima, Leal & Cancela (2011). Reforçámos o princípio que, em sala de aula, o trabalho pedagógico é orientado com o objetivo de envolver os alunos, indo ao encontro das suas expectativas, interesses e

motivações. Desta forma, podemos concluir que o ensino interativo tem como base o diálogo para a aprender, pois, não é possível construir aprendizagens sem falar e escrever as aprendizagens.

De seguida, iremos apresentar uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram na prática pedagógica e daremos conta de algumas limitações e dificuldades sentidas durante a realização do estudo. Por fim, abordaremos as linhas abertas deixadas por esta investigação e a vontade expressa de continuar a investigar neste domínio.

1 – Implicações na prática pedagógica

Este estudo foi fruto de preocupações e inquietações provenientes da prática pedagógica tendo, por isso, trazido um impacto no dia-a-dia da sala de aula, nas rotinas dos alunos, bem como na capacidade reflexiva e crítica na construção de instrumentos de trabalho.

Como referimos anteriormente, a instituição onde foi realizado o estudo segue as orientações do modelo socioconstrutivista, sendo prática comum os alunos interagirem uns com os outros para desenvolverem as suas competências. Para além disso, os alunos são expostos a uma grande variedade de escritos, quer como leitores, quer enquanto escritores, que têm como objetivo desenvolver diferentes competências na área da língua.

Este estudo despoletou uma nova atitude face à escrita e um maior cuidado com a ortografia quer para os alunos, quer para a professora titular. Incentivou uma maior pesquisa por regras ortográficas, na tentativa de construir bases sólidas e cientificamente fundamentadas sobre o conhecimento ortográfico. A vigilância com a escrita é constatada pela observação de todas as questões que surgiram nos diferentes ditados. Uma das consequências do uso desta estratégia foi uma maior reflexão sobre a língua não só naquela turma, como nas outras turmas da escola.

No que se refere à construção de materiais pedagógicos e à própria correção dos escritos, houve uma tomada de consciência de que, tal como vimos em Azevedo (2000), é preferível corrigir menos, mas com maior qualidade. Essa qualidade prende-se com o facto de o aluno receber o *feed-back*, referido por Bruner, do professor, isto é, só faz sentido que haja correção quando está prevista uma reflexão sobre a norma

ortográfica, caso contrário o erro irá permanecer nas mentes dos alunos enquanto as questões ortográficas não forem resolvidas e esclarecidas.

Ainda referente à construção dos materiais, vejamos como exemplo as fichas de trabalho colocadas em anexo, pois refletem as preocupações pedagógicas e os critérios subjacentes à norma que as orientam desde então. Recordemos os critérios subjacentes à norma já referidos, são eles o etimológico, quando está relacionado com a origem da língua, o fonológico que está relacionado com o modo como as apresentações gráficas modelam os sons da oralidade e, por fim, o critério morfológico que nos ajuda a compreender de que forma a gramática interfere com a palavra gráfica.

No anexo 3, observamos o exemplo de uma ficha de trabalho em que são trabalhados os casos <am> e <ão>. Na construção desta ficha encontramos uma preocupação com o critério fonológico, por este caso estar relacionado com a acentuação (ver pág. 93 e 94), contudo é também explorado o critério morfossintático, uma vez que é estabelecida a relação com as formas verbais do futuro e pretérito perfeito do modo indicativo, salvaguardando a existência exceções, como são exemplo algumas formas do presente do indicativo de verbos irregulares. Salientamos que foi sempre solicitado aos alunos a escrita das suas conclusões com o objetivo de sistematizar as suas aprendizagens. No anexo 4, pretendia-se trabalhar o som [S]. Neste caso, como critério subjacente à norma, encontramos o critério etimológico e, indiretamente, fonológico, uma vez que ao não empregarmos corretamente a regra dos <ss> alteramos a fonologia da palavra, por exemplo, *pásaro*. No que se refere ao ponto de vista pedagógico, consideramos, também, que se torna necessário a mobilização de regras contextuais por existirem regras ortográficas que os alunos devem dominar para escrever corretamente.

Assim, à semelhança de Bransford, et al. (2000), consideramos que o professor deve estar atento a todos os sinais para que desenvolva atividades que organizem o trabalho dos alunos, promovendo atitudes positivas e construtivas face à construção de aprendizagens.

Este estudo veio reforçar os princípios defendidos pelo socioconstrutivismo, pois foi possível desenvolver competências e construir aprendizagens através do envolvimento e da responsabilização dos alunos nas suas aprendizagens e na construção dos seus conhecimentos e nos dos pares. É, por isso, considerado um

caminho a seguir para que os alunos continuem a evoluir e a construir aprendizagens com sentido.

Como temos vindo a referir, há um desejo de continuar a investigação, aprofundando os conhecimentos dos alunos sobre a norma ortográfica, pois como verificámos no início deste trabalho, o processo de aprendizagem da língua é moroso e implica reflexão e sistematização.

2 – Limitações do estudo e linhas abertas

O presente estudo equaciona alguns aspetos que, nas próximas investigações, poderão ser melhorados.

Em primeiro lugar assinala-se a reformulação do plano de investigação inicialmente delineado pelo facto de não ter sido possível realizar o pós-teste na turma de controlo. O estudo que foi gizado tendo por objetivos comparar resultados em duas turmas do mesmo ano e com características idênticas, teve que ser alterado. Por ter deixado de existir um grupo de controlo, não foi possível estabelecer comparações entre o ditado de abordagem interacionista e tradicional, verificando se, de facto, é o ditado interacionista que exerce uma maior influência nos resultados dos alunos.

Em segundo lugar, dado este ter sido um estudo de caso, realizado em condições de investigação-ação, não é possível generalizar os resultados. Devido ao número de participantes os métodos estatísticos que nos permitiriam aferir da significância dos resultados não são aplicáveis.

Uma outra questão que nos preocupa e que pode ser, também encarado como limitação, o facto de terem sido utilizados textos não autênticos, situação que resulta da necessidade de criar textos destinados a trabalhar questões específicas.

Do ponto de vista da exequibilidade do trabalho em sala de aula, num próximo trabalho, o número de palavras ditadas deve centrar-se entre as trinta e as quarenta palavras, uma vez que ao exceder este número faz com que o diálogo se torne demasiado extenso, levando a uma maior saturação dos alunos e, conseqüente, desatenção, não provocando o efeito desejado.

Concluindo, os resultados obtidos permitem-nos apontar caminhos para práticas, metodologias e instrumentos de trabalho no que se refere ao ensino da ortografia e reflexão linguística em crianças do 1.º CEB. Tal como é afirmado em Wilkinson & Nadeau (2010):

“(..) est un pratique réellement efficace à adopter pour travailler l’ orthographe et le raisonnement gramatical relié aux accords. Les discussions qu’elle suscite deviennent une source d’information précieuse pour l’enseignant qui, grâce aux verbalisations des élèves, peut vérifier leur habileté à reconnaître les classes de mots et à effectuer les chaînes d’ accord appropriées.” (p.72-73)

Temos consciência que este foi apenas o primeiro passo de muitos que serão dados dentro desta investigação, pois muito fica por explorar num ano e há sempre ajustamentos a fazer. A reflexão linguística e a aprendizagem da norma ortográfica são processos complexos, que requerem tempo. Muito ainda há a fazer sobre o erro e sobre a forma como pode ser encarado em sala de aula. Para traçar novos caminhos é importante que mudem perspetivas, que o erro passe a ser, mais do que algo a eliminar, um elemento de diagnóstico e de reflexão para o próprio professor. Concordamos com Azevedo (2000) que afirma que o erro pode ser um ponto de partida para novas aprendizagens, desde que o professor esteja desperto para isso. Este nosso trabalho pretende ser uma contribuição para fomentar uma nova atitude face ao erro.

Dada a natureza do estudo, por ser um trabalho inovador neste domínio, esperamos que desperte o interesse para futuras investigações ou para renovações de práticas. Acima de tudo confiamos que futuras investigações , tal como este estudo, tenham como centro as crianças, as aprendizagens e a sua significação, num querer fazer cada vez melhor, para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas porque motivadas por questões autênticas, visando resolver problemas.

Bibliografia

Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Lisboa: Edições ASA.

Barbeiro, L. & Pereira, L. A., (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Boiko, V. A., & Zamberlan, M. T. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: brincar na pré-escola*. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n.º 1 pp. 51-58.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70

Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D' Água Editores

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 7-34.

Cagliari, J. C. (1994). O que é a ortografia? *UNICANP - IEL*, (pp. 552-560).

Camps, A. (2009). *Actividad metalinguística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza baseado en la actividad reflexiva*. *Cultura y Educación*, n.º 21, pp. 199-213.

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.

Carvalho, J. R. (2009). *O ensino da ortografia um estudo comparativo*., *Cadernos do CNLF*, Vol., XIII, N.º 4 (pp. 2236-2244).

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura - Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó

Cassany, D. (2004). *El Dictado como Tarea Comunicativa*. *Tabula Rasa*, Nº 002, pp. 229-250.

Castro, I., Duarte, I., Leiria, I. (1987). *A demanda da ortografia portuguesa: Comentário do acordo ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da questão que lhe seguiu*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

Costa, C. B., & Sousa, O. C. (2010). *O Texto no Ensino Inicial da Leitura e da Escrita*. In O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (pp. 73-94). Lisboa: Colibri.

Costa, J. A. (2010). *As sibilantes do português: Sincronia, Diacronia e Ensino*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Dias, D. G., dos Santos, S. F., Nogueira, L. A., Oliveira, M. C., & Carvalho, L. A. (2009). *O Ensino e a Aprendizagem da Ortografia*. Vol. III, Nº 9, Obtido de Perspectivas online: www.perspectivasonline.com.br

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y práctica*. México: Siglo xxi Editores.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R., & Hidalgo, I. G. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Editorial Gedisa, S.A.

Fonseca, F., et al. (1994). *Pedagogia da escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Girolami-Boulinier, A., & Pinto, M. G. (1994). *Ortografia em crianças*. Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas, pp. 115-129.

Iglesias, V. G., & Barrios, S. F. (2013). Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. *Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo*, pp. 20-34.

Marcano, A. s/d. *Estrategias didácticas para mejorar la práctica del dictado, como herramienta para reforzar la lectura y la escritura*. Obtido em: <http://www.monografias.com> acedido em dezembro de 2013

Matta, I., (2001) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mercer, N. (1997) *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Traduzido por Soares, J. s/d.

Ministério da Educação (1991). *Despacho Normativo nº26/1991* in Diário da Republica 1ª série A, nº 193 de 23 de agosto. pp 4370-4388 (aprova, para ratificação, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)

Ministério da Educação. (2011). *Guia para a Nova Ortografia*. Lisboa: Ministério da Cultura e Ministério da Educação

Nadeau, M. & C. Fisher (2014), *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. Action concertée FQRSC-MELS. Programme de recherche sur l'écriture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports_recherche.php#Ecriture_09-10

Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, I. S. (2008). *Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar*. In O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 173-200). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Obtido em: <http://hdl.handle.net/10451/3007> em outubro de 2014

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.

Rebelo, M. (2011). *A participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Movimento Escola Moderna*. Nº 40. 5ª série. pp. 68-77. Lisboa: Movimento Escola Moderna.

Rogers, C. R. (1977). *Tornar-se pessoa*. 4.ª ed. Lisboa: Moraes Editores.

Sebastião, I. S. (2009). *A competência da escrita e o erro ortográfico*. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2585-2597). Braga: Universidade do Minho.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita - estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

Sousa, O. C. (2010). *Do Trabalho de Texto à Reflexão Linguística*. In A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos* (pp. 111-143). Lisboa: Edições Colibri.

Sousa, O. (2013.). *Literacia e aprendizagem formal da língua: para uma pedagogia de texto*. Relatório apresentado à Universidade de Lisboa no âmbito das provas de Agregação. Lisboa, maio de 2013.

- Sousa, O. C. (2014). *O ditado como estratégia de aprendizagem*. Exedra, 9 p. 1-17.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: Mc Graw Hill.
- Surth, L. (2012). *El dictado - Vieja Herramienta, Nuevas Perspectivas en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera*. Revista Educare, Vol. XVI. Nº 1. pp. 160-174.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Torrallbo, M. G., & García, N. T. (2009). *Deconstruyendo Dictados*. V encuentro brasileño de profesores de español, (pp. 1-11).
- Vivas, M. M. (2005). *El dictado estrategia didáctica para la enseñanza de la ortografía*. Venezuela: Universidad Bicentenario de Aragua.
- Vygotsky, L. S. (2000), *A construção do pensamento e da linguagem* (M. Fontes, Trad.). São Paulo: Fontes Editora
- Wilkinson, K., & Nadeau, M. (2010). *La dictée 0 faute: une dictée pour apprendre*. Québec français, pp. 71-73.
- Yáñez, A. S. (2008). *A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algumas questões consideradas críticas*. In O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 89-100). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

Anexos

Anexo 1 - Pré-teste/ Pós-teste – Ditado de frases

Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Escreve cada uma das frases que a tua professora vai ditar no espaço indicado para cada uma delas.

1	Hoje lemos muito.
2	Avó, tens vários recados!
3	Filhinha, por favor lê-mos.
4	Dai-nos pão para eles comerem.
5	Dê-me um pão, quero comê-lo!
6	Quando começaram os trabalhos, dei um arbusto à Maria e à Ana para plantarem.
7	Não há acento em para.

Anexo 2 – Ditado de Carta (pré-teste e pós-teste)

Olá amigos.,

Como vão? Esperamos que estejam bem.

Queríamos contar-vos uma história. Ontem, ao sair do laboratório de ciências, encontrámos dois bichos estranhos e assustámo-nos muito. Perguntámos à auxiliar que animais eram aqueles, ela pensou, mas não soube esclarecer-nos, pois estavam pouco visíveis. Recorremos, de seguida, à professora que ouviu com atenção e nos aconselhou a procurar na enciclopédia. A sua sugestão foi para vermos em inseto. Após a busca, concluímos que poderia ser uma cigarra.

Até à próxima

Os amigos da turma X

Anexo 3 – Exemplo de ficha de trabalho

ão/ am; acentuação

Nome: _____ Data: ____/____/____

ão/am

1 – Completa as frases com **-ão** ou **-am**.

- a) - Numa tarde de calor estav_____ duas amigas sentadas num banco de jardim quando começar_____ a ouvir uma canç_____.
- b) - Era uma canç_____ muito engraçada sobre um rapaz que tinha apanhado um lim_____ e pensava que era um mel_____.
- c) - Eles cantar_____ anteontem em Lisboa, hoje cant_____ na Nazaré e amanhã cantar_____ no Porto.
- d) Os meus primos passar_____ por cá no mês passado e visitar_____ a família.
- e) Ontem, elas adormecer_____ tarde, mas dormir_____ até ao meio-dia.
- f) Eles for_____ sujeitos a uma intervenç_____ cirúrgica delicada.
- g) Brevemente, construir_____ um museu muito perto do sítio onde já edificar_____ a biblioteca pública.

2 – Lê as seguintes frases.

Os ratos **roeram** as notas porque tinham fome e não **encontraram** queijo.

Da próxima vez **procurarão** melhor e **irão** comer qualquer coisa mais saborosa.

O que **escolherão** eles?

2.1 – Classifica as formas verbais destacadas, como no exemplo.

Começaram – verbo começar, 1.^a conjugação, pretérito perfeito do modo indicativo, 3.^a pessoa do plural.

Roeram - _____

Encontraram - _____

Procurarão - _____

Irão - _____

Escolherão - _____

Após realizares os exercícios, o que concluis quanto à utilização de am / ão?

Nota: Nem todas as formas verbais que terminam em –ão estão conjugadas no futuro do indicativo, por exemplo, estão, dão, vão, são verbos que se encontram no presente do indicativo.

Acentuação de palavras

1 – Lê as palavras apresentadas.

bênção	órgão	sótão	órfão
--------	-------	-------	-------

1.1 Rodeia a sílaba tónica de cada uma das palavras.

1.2 Como as classificas quanto à acentuação?

Identifica os sinais de escrita presentes em cada uma das palavras?

bênção – _____

órgão – _____

sótão – _____

órfão – _____

1.3 Indica qual a função dos acentos utilizados?

1.4 E qual é a função dos outros dois sinais diacríticos?

Anexo 4 – Exemplo de ficha de trabalho

Som [S]

Som s

1 – Completa as palavras com ç, s, ss, ou x

1. ta__a	11. ca__ador	21. tra__o
2. ca__a	12. ma__ador	22. pró__imo
3. ra__a	13. fá__il	23. compreen__ivo
4. pen__ar	14. ra__ista	24. ó__eo
5. can__ativo	15. dó__il	25. ó__io
6. len__o	16. ma__ar	26. fó__il
7. ten__o	17. fas__ículo	27. dul__í__mo
8. __into (o)	18. ma__ada	28. capa__í__mo
9. __into (eu)	19. tremo__o	29. má__imo
10. a__ente	20. la__arote	30. organiza__ão

1.1 – Agrupa as palavras.

Escreve-se com ç	Escreve-se com ss	Escreve-se com s	Escreve-se com x

1.2 – Debate com a turma as regras de ortografia para estas palavras e regista-as.

Anexo 5 – Ditado 1

Hoje trabalhamos ortografia. É importante trabalhá-la para não cometer erros. Embora gostasse de acertar, por vezes tenho dúvidas.

Anexo 6 – Ditado 2

Aviso

Atenção: OS alunos que queiram ir à excursão na próxima terça-feira deverão inscrever-se junto do representante da turma. Por favor, tragam-nos a autorização dos pais assinada.

Anexo 7 – Ditado 3

Fui à excursão. A Ana também foi. Quando parámos para descansar junto ao rio ela viu um assobio e apanhou-o. Mostrou-o à professora que perguntou a quem pertencia.

O Rui garantiu que o assobio era dele e a professora deu-lho.

Divertimo-nos muito.