

*Educação e Formação*

# O Ditado como estratégia de aprendizagem

**Otília Costa e Sousa**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

otilias@eselx.ipl.pt

## Resumo

O ensino da escrita é uma questão que tem estado presente nas preocupações dos decisores políticos e dos investigadores em Portugal. O ensino e aprendizagem da ortografia, não tem sido objecto privilegiado na investigação, observando-se na maioria das salas de aula práticas que apelam exclusivamente à memorização. Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre ensino da ortografia, apresentando alguns dados de um projeto em curso em sala de aula com o propósito de melhorar as práticas de ensino da ortografia.

**Palavras-chave:** Ditado, aprendizagem da escrita, ortografia, interação e aprendizagem

## Abstract

Teaching writing is a matter that has been present in the agendas of political decision-makers and researchers in Portugal. The analysis of teaching and learning orthography has not been a priority when it comes to research, and it is evident that in most classrooms practical classes resort exclusively to memorisation. In this article an evaluation of teaching methods associated with orthography is put forward, with data from an ongoing classroom project being presented in order to enhance orthography's teaching practices.

**Keywords:** dictation; learning to write; orthography; interaction and learning

## 1. Introdução

Ensinar e aprender a escrever supõe o entendimento do que é e para que serve a escrita. A concepção do que é escrever tem implicações práticas na vida de alunos e dos professores. Aprender a escrever tem subjacente a aprendizagem (e o ensino) de duas componentes: uma de registo e uma componente de criação/ composição. Se toda a escrita supõe o registo de letras num determinado suporte (papiro, papel, écran), nem toda a escrita supõe autoria. Temos, assim, escrita reprodutiva (o ditado e a cópia, por exemplo) e escrita criativa ou compositiva (o relatório, a carta, o artigo, a crónica).

Este artigo é uma reflexão sobre o ditado, exercício mal amado nos nossos dias, mas incensado em tempos mais recuados. O ditado, como exercício para a aprendizagem da língua, com especial ênfase na ortografia, é prescrito nos diferentes programas de português. Ao longo do séc. XX só o programa de 1991 não refere o ditado como atividade. Assim, por exemplo, nos programas de 1937, p. 287, afirma-se: “Para a aquisição da ortografia há que insistir, permanentemente, no conhecimento visual das palavras. Ler, ler muito primeiro, para saber escrever depois.

Não deverá ainda esquecer-se, no exercício ortográfico ou no vulgarmente chamado *ditado*, que a palavra só tem verdadeiro sentido dentro da frase; por isso quem dita deverá fazê-lo sempre por frases completas e compreensíveis.” Já no programa de 1929 (1928) postula-se que o ditado

começará na 3ª classe, recomendando-se a sua preparação prévia, com elucidação sobre a grafia de palavras desconhecidas, de modo a que a criança não seja obrigada a adivinhar ou a inventar a forma de escrever as palavras que desconhece (cf. p. 16).

Efetivamente, o ditado é uma das tarefas que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registo diz respeito. Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas. Visto desta forma, o ditado pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades dos alunos e uma plataforma para planear o ensino.

Se, além da observação e análise das dificuldades das crianças, se optar por escutar as razões que estão por detrás das opções de grafias não conformes, abre-se uma via para a compreensão do pensamento linguístico das crianças, entrando-se em contacto com as suas concepções sobre língua e sobre escrita. De facto, os erros das crianças não decorrem apenas da falta de conhecimento. As crianças vão construindo um sistema mais ou menos coerente de concepções sobre a escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986) e, muitas vezes, as escritas desviantes provêm de concepções erradas. Ao auscultar-se os conhecimentos das crianças, descobre-se o cálculo por elas realizado sobre as palavras e a língua quando tomam decisões para escreverem.

Ao conceber práticas educativas que estimulam a partilha das estratégias e saberes e a colaboração dos alunos na resolução dos problemas com que estes se confrontam, está a criar-se um contexto educativo que vai além da instrução direta e, na aula de língua, proporciona a observação da língua e a reflexão sobre esta. Assim, pode realizar-se o ditado com o intuito de compreender o que os alunos não sabem, o que sabem e aquilo que pensam que sabem para, a partir daí, construir sequências em que se descubra a norma, se clarifiquem estratégias e se treinem habilidades, com vista à automatização do conhecimento ortográfico.

O ditado é habitualmente visto como uma forma de avaliação de conhecimentos ortográficos. O que se focaliza quando se faz um ditado não são questões de autoria, mas antes questões de registo, ou seja, os conhecimentos do escritor enquanto escrevente (escriba). Não havendo envolvidas questões de autoria, o ditado parece ser um exercício fácil: trata-se de registar sobre uma superfície, através de movimentos da mão, o que se ouve. Dito de outro modo, converter fonemas em grafemas e registar palavras em frases.

A tarefa, porém, não é assim tão simples. Acresce ao conhecimento dos fonemas e do modo como ocorrem na língua, dos grafemas e da sua correspondências com os fonemas, todo um conjunto de saberes sobre as convenções do modo escrito. A aprendizagem dessas convenções é morosa e complexa. Essa morosidade e complexidade são atestadas pelo facto de escrever sem erros de registo constituir ainda problema para alunos do ensino superior (Estrela & Sousa, 2011).

Para se escrever o que se ouve, podem seguir-se duas vias: (i) a lexical ou (ii) a fonológica. Na primeira, ativada quando se conhece a palavra, o aluno tem acesso ao léxico auditivo - fazendo interface com o sistema semântico e o léxico ortográfico, e escreve a palavra. Na segunda, adotada quando não se conhece a palavra ou quando se trata de pseudopalavras, dá-se a conversão acústico-fonológica e a conversão fonema grafema. Nesta via, à medida que os fonemas são identificados, estabelece-se a correspondência com os respetivos grafemas e faz-se o registo. Em ambas as vias se tem acesso à memória dos grafemas e dos respetivos padrões motores para conseguir registar manualmente o que se ouve.

Como referido, não basta conhecer o grafema a escrever, é necessário, ainda, converter esse conhecimento em movimentos, selecionando-se a forma da letra e associando-lhe os movimentos a executar. A aprendizagem desta dimensão supõe também ensino explícito e treino (ver Batista *et al.*, 2011).

Em fases iniciais de aprendizagem, como o património de léxico escrito não é grande, recorre-se muito à via fonológica. Mas, mesmo em fases muito iniciais, podem observar-se crianças a recorrerem à via lexical, por exemplo, num primeiro ano de primária em que se tinha lido a história *a galinha ruiva*, uma criança, mesmo sem reconhecer o *l* e o *nh*, escreve *linha* dizendo que era o último bocado de *galinha*. O conhecimento visual das palavras é um meio rápido de escrita no ditado. Na verdade, o que se avalia quando se faz um ditado é a capacidade de o aluno transcrever e registar em papel o que ouve, dito de outro modo, transformar um *input* auditivo num produto visual.

Transformar o que se ouve em registo gráfico mobiliza, além do conhecimento da língua, o conhecimento das regras ortográficas. O produto visual, isto é, a palavra escrita, além das operações mencionadas, supõe o conhecimento das letras, do princípio alfabético, da transposição do som em letras, da caligrafia, o conhecimento da ortografia, quer dizer, o conhecimento das regras de combinação dos sons com as letras, o conhecimento da pontuação, da gestão da superfície da folha, de maiúsculas e minúsculas, etc. (Ravid & Tolchinsky, 2002).

Como são poucos os casos em que se verifica correspondência biunívoca entre o som e a letra ou a letra e o som (Freitas *et al.*, 2007), a leitura e a escrita têm que ser moduladas pela ortografia do sistema escrito da língua em aprendizagem. Se há palavras em que a partir da pronúncia se pode prever a escrita, em português, o número daquelas em que tal não é possível é muito mais expressivo. Veja-se, a título de exemplo, o caso do grafema *x* e dos sons que pode transcrever: *enxame*, *exame*, *táxi*, *exceto*.

## 2. O ditado: entre avaliação e aprendizagem

Como aluna, lembro o ditado semanal em que, depois da correção da professora, tínhamos de, em trabalho de casa, corrigir os erros: escrever três vezes a forma correta das palavras que errássemos: uma palavra, duas, três ou muito mais palavras. O número de erros no ditado, ditava, de uma certa forma, o lugar de cada um na hierarquia da turma.

Já enquanto professora, olhava com uma certa sobrançeria para a prática do ditado por me parecer que esta era pobre em aprendizagens e revelava uma visão do ensino da escrita ultrapassada. Por um lado, centrava-se na questão ortográfica e apelava à memorização, por outro lado, esquecia a parte mais nobre do ensino da escrita: a composição. Na verdade, ditado e composição são atividades complementares no ensino da escrita, pois um bom domínio das questões ligadas ao registo libertam espaço na memória operativa para as tarefas de composição (Berninget *et al.*, 2006). Com efeito, se a caligrafia e ortografia não forem fluentes, será impossível à criança escrever um texto.

Se o ditado mobiliza conhecimentos da área do registo, a composição congrega saberes que vão desde o conhecimento dos objetivos da tarefa, dos contextos, da intencionalidade, até aos conhecimentos de tópico, de género, etc. Escrever uma composição é partir de um conjunto de ideias e criar um universo de referência. Um universo adequado, coerente e coeso. Por isso, a realização de uma composição proporciona aos alunos a oportunidade para pensarem criticamente e para tomarem

posição face ao mundo, construindo uma voz. Já escrever, na tarefa de ditado, é transformar um texto ouvido num registo gráfico. Se é verdade que implica conhecimentos linguísticos, ortográficos, caligráficos e de convenções de escrita, omite, contudo, a vertente de autoria.

Formada no início da década de 80 em que, na didática das línguas, dominavam as abordagens comunicativas, o ditado, como estratégia de ensino, não fazia parte das opções metodológicas nem na aula de língua materna, nem na de língua estrangeira. No entanto, apercebia-me que havia colegas que continuavam a valorizar esta estratégia. No final da década de 90, ao trabalhar com professores de 1º ciclo, observei que o ditado era uma prática corrente e que os tipos de ditado variavam bastante: o ditado tradicional, o ditado a pares, o autoditado, o ditado no quadro, o ditado escrito a pares.

No primeiro, **ditado tradicional**, o professor lê um texto. Verifica brevemente se houve compreensão e passa a ditar frases ou segmentos de frase que os alunos transcrevem. Quando acaba o ditado, lê o texto novamente para os alunos terem oportunidade de corrigirem ou acrescentarem algo que tenham omitido. Recolhe e avalia o ditado. Podem seguir-se exercícios de melhoria.

Já no **ditado a pares**, distribui-se um texto truncado a dois alunos de modo a que cada um tenha a parte que falta ao outro. Dita cada um a sua parte e no final o texto fica reconstruído. Os alunos corrigem confrontando as respetivas fichas.

No **autoditado**, o aluno memoriza um pequeno texto ou um trecho ou um conjunto de palavras e depois escreve-o sem recorrer ao texto fonte. Depois do exercício o aluno volta ao texto fonte para conferir o texto escrito. Lembro, como aluna, de esta ser uma estratégia que usava na aprendizagem da língua estrangeira.

No **ditado no quadro**, o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzir sem copiar. É, com frequência, utilizado para palavras que constituam problema (por exemplo, a regra de *m* antes de *p* ou *b*, ataques ramificados (*pl, bl, tr, gr...*)).

Há salas em que o ditado escrito a pares é a abordagem escolhida. Esta abordagem está presente em salas de orientação sócio-construtivista. O professor dita e os alunos, antes de escreverem, discutem o modo de escrever. Palavras, frases ou texto podem ser objeto de ditado, dependendo do objetivo e do desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, em educação de infância e no início da primária privilegia-se o ditado de palavras (Costa e Sousa, 2010).

O **ditado negociado** é uma modalidade em que, numa primeira fase, o aluno escreve sozinho e, numa segunda fase, os alunos a pares ou em pequenos grupos confrontam as escritas de cada um, negociando a partir de variantes de uma mesma palavra a forma ortograficamente correta. Nesta modalidade observam-se uma interação focada e a emergência das concepções dos alunos, efetivando-se uma explicitação das estratégias usadas em diferentes situações para escrever a boa forma. Na fase seguinte, o professor modera a discussão em que os diferentes grupos apresentam as variantes consideradas corretas, explicitando o raciocínio subjacente. Finalmente, a partir dos argumentos usados pelos alunos, o professor conduz o grupo à escrita das boas formas, destacando explicitamente as estratégias que auxiliam em cada caso na resolução do problema.

Enquanto no ditado tradicional o objetivo central é a avaliação, nas modalidades em que se privilegia a interação entre pares a finalidade do ditado é a aprendizagem. O ditado com uma componente de interação tem subjacente uma abordagem socioconstrutivista.

## 2.1. Ditado - velha personagem, novas roupagens

Neste trabalho perspetiva-se o ditado numa abordagem de resolução de problemas. O professor dita e os alunos, diferentemente do que se passa no ditado tradicional, têm a oportunidade de colocarem as suas dúvidas e expor as razões porque escrevem de determinada maneira. Ao apresentarem as suas escolhas, dão-se conta dos seus raciocínios e confrontam-se com as escolhas dos colegas e os respetivos cálculos. O professor orienta a conversa, favorecendo comportamentos reflexivos em busca de estratégias que façam avançar o conhecimento. A partir das verbalizações, propõe alternativas e eventuais manipulações para observar regularidades.

Trata-se de uma mudança de abordagem: cria-se um contexto rico e estimulante, promove-se a colaboração entre pares, suscita-se a fala exploratória sobre problemas de língua. Favorece-se a verbalização, a expressão das dúvidas, o confronto das concepções dos pares pela interação em sala de aula, instituindo-se, deste modo, a linguagem verbal como mediador da aprendizagem (Vigotsky, 1978, Fontich, 2011).

A sistematização e o ensino explícito são sustentados nas observações dos alunos e nas verbalizações dos percursos trilhados por eles nas escolhas que fazem quando escrevem. A explicitação pelo aluno das estratégias mobilizadas para escrever uma determinada forma possibilita o acesso aos erros e à lógica do percurso de raciocínio seguido na escrita desviante. As explicações dos alunos possibilitam o acesso às suas representações e às estratégias empregues por estes. Este tipo de abordagem da ortografia promove a reflexão linguística dos alunos. O professor parte desta reflexão para dinamizar a interação e favorecer a aprendizagem, suscitando observação, reflexão, clarificações, sempre que necessário, realizando, de seguida, treinos e sínteses. Nesta perspetiva, o ditado é utilizado como meio de aprendizagem (Nadeau & Fisher, 2014).

Neste tipo de aprendizagem, os sujeitos trabalham em conjunto, construindo contextos em que o conhecimento emerge. Assim, a interação oral entre pares é fundamental na construção partilhada do conhecimento. A verbalização com a explicação da resolução encontrada, a negociação da forma canónica e a explicitação das estratégias mobilizadas põem em relevo o pensamento linguístico e ortográfico do aluno. No fundo, visa-se um comportamento empenhado, comprometido com a resolução dos problemas que a escrita levanta. A verbalização do raciocínio, a propósito de uma determinada grafia, permite aos alunos tomarem consciência do que sabem e do que sabem os outros. Favorece, ainda, a coconstrução paulatina de um conjunto de estratégias mais produtivas na resolução de um determinado problema. A verbalização é veículo de construção do saber linguístico e ortográfico.

O favorecimento de comportamentos de auto-regulação, proporciona a construção de ambientes ricos em aprendizagem que conduzem à construção de uma maior responsabilização e autonomia das crianças face a esta componente da escrita. Saliente-se, porém, que o protagonismo das crianças não esbate o papel do professor, antes o redimensiona. O professor observa as dificuldades de registo das crianças no dia a dia, cria ditados que desencadeiem a tomada de consciência sobre essas áreas críticas e gere a discussão de modo a fazer emergir as conceptualizações dos alunos. Põe em evidência as estratégias produtivas na resolução das dificuldades, modelando comportamentos linguísticos e metalinguísticos. Implica os alunos na apropriação de condutas de aprendizagem, questionando e incentivando a resolver os problemas encontrados. Faz sínteses, destacando os mecanismos linguísticos e ortográficos.

Constrói sequências de ensino que, através do treino, levem à aprendizagem da ou das palavras de modo a automatizar o conhecimento. Pensando a escrita de forma sistemática, permite que as soluções encontradas sejam transferíveis em outros contextos. A aprendizagem da ortografia, nesta modalidade de ensino, é perspectivada como resolução de problemas.

Favorece-se, assim, a compreensão do modo como os alunos escrevem e resolvem problemas ortográficos. A observação das verbalizações, em conversa de exploração conjunta de modos de escrever, permite ao professor ter acesso à argumentação desenvolvida pelos alunos para resolver determinado problema. Tal possibilita o acesso, num primeiro momento, às concepções e conhecimentos prévios dos alunos e aos modos como resolvem os problemas ortográficos e, num segundo momento, permite ao professor equacionar se os conhecimentos mobilizados são os mais adequados para resolver esse problema. Ao analisar as concepções dos alunos, o professor pode ajustar o ensino às reais necessidades de aprendizagem.

Vejam-se, a título de exemplo, a grafia das terminações em *\_ão* e *\_am*. Como sabemos, as palavras grafadas com *-ão* são palavras agudas, já as grafadas com *-am* são graves. No entanto, observa-se em sala de aula que a estratégia mais usada para desambiguar a escrita é de natureza morfológica: verificar se se trata de uma forma verbal do futuro ou não. Se é verdade que a forma do futuro (terceira pessoa do singular) se escreve com *-ão*, há outras formas verbais que não sendo futuro têm a mesma terminação: *são, estão, vão*. Além das formas verbais há outras palavras com a mesma terminação e que representam também problemas para as crianças: *balão, coração, alazão, concepção...* Sendo assim, o ensino deve deslocar a estratégia da classificação morfológica (forma verbal, futuro) para a fonologia, desenvolvendo a consciência de acento. As palavras terminadas em *-ão* são agudas e as terminadas em *-am* são graves.

Com efeito, se pensarmos a língua como sistema, privilegiaremos em primeiro lugar a aprendizagem de regularidades e, posteriormente, a aprendizagem das exceções. Neste, as exceções devem ser tratadas juntamente com as questões de acentuação gráfica (*órgão, órfão...*)

Se o aluno está inseguro, o ditado torna-se muitas vezes fonte de angústia. Por isso, encarar o ditado como estratégia de aprendizagem, traz vantagens para o ambiente de sala de aula, e revela-se uma estratégia poderosa e inovadora para resolver problemas que tendem a fossilizar na escrita dos nossos alunos.

### **3. Ditado: uma abordagem sociointeracionista**

Numa abordagem sociointeracionista do ditado, mais do que o produto, é visado o processo. Como temos vindo a apontar, o ditado é encarado como uma tarefa de resolução de problemas. Os alunos trabalham em colaboração em problemas que se encontram um pouco acima dos seus conhecimentos atuais e pela discussão tentam encontrar soluções. O professor mobiliza os conhecimentos dos alunos e em atividades dirigidas sistematiza o conhecimento ortográfico.

Neste tipo de atividade, a componente de avaliação é importante. Não avaliação sumativa, mas diagnóstica e formativa. Por um lado, a observação dos erros de escrita possibilita um ensino mais focado. Por outro lado, a análise das verbalizações das crianças possibilita o entendimento dos obstáculos e das dificuldades que estas enfrentam. Este conhecimento sobre as conceptualizações das crianças possibilita estratégias de ensino mais centradas e ajustadas dado que torna possível o trabalho na zona de desenvolvimento proximal.

Quando a criança verbaliza, explicitando a lógica que guiou as suas decisões ortográficas, ajuda o trabalho do professor fornecendo o conhecimento que possibilita trabalhar na clarificação das concepções e na sistematização dos saberes fundamentais no processo de iniciação à leitura e à escrita.

Apresentam-se três variantes de ditado realizadas segundo esta abordagem: a palavra mistério, a frase da semana, o ditado 0 erros.

No ditado da **palavra mistério** o professor dita e os alunos a pares escrevem discutindo as grafias possíveis para escrever a palavra ditada (Costa e Sousa, 2010). Após a discussão, cada par escreve a forma que achou mais correta para a palavra ditada. A partilha das formas dos diferentes pares faz-se escrevendo-as no quadro. De seguida, cada par apresenta as estratégias usadas para chegar à variante que grafou. O grupo de alunos pronuncia-se sobre as diferentes soluções e chega-se à forma correta depois de afastadas de forma justificada as formas não conformes. No final, a palavra correta é copiada no caderno dos alunos. Quando bem orientada pelo professor, a partilha é rica em conhecimento linguístico e ortográfico: discutem-se sons, letras, correspondências entre eles, regularidades, exceções, etc.

No ditado **frase da semana** a atividade é similar à anterior, sendo agora ditada uma frase. Estas estratégias são usadas em fases muito iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. Esta atividade pressupõe que as crianças recorram ao seu conhecimento fonológico e ortográfico, mas possam, igualmente, recorrer ao escrito que vai sendo trabalhado e que deverá estar afixado nas paredes da sala de aula: listas de palavras, lengalengas, nomes dos alunos, registos dos textos das crianças, etc.. Como se verifica, esta atividade supõe um ambiente rico em escritos significativos e uma atenção constante à escrita e ao modo como se escreve (Costa e Sousa, 2010). Pelo facto de a unidade a ditar ser a frase, esta atividade permite trabalhar problemas de segmentação (híper e hiposegmentação).

Uma tarefa em que os alunos escrevem, discutem, e refletem sobre a língua incrementa a atenção aos fonemas, aos grafemas, às palavras e favorece o ensino explícito de correspondências fonema grafema, de fronteira de palavra e da ortografia, mas sempre num contexto de aprendizagem ativa das crianças, partindo-se da observação, manipulação para a reflexão, a sistematização e o treino.

O **ditado 0 erros** é uma estratégia inovadora que visa centrar os alunos no modo como escrevem, buscando formas corretas e legíveis (Wilkinson & Nadeau, 2010, Nadeau & Fisher, 2014). Visa proporcionar estratégias cognitivas que permitam encarar o registo escrito como um domínio de reflexão.

Por um lado, este tipo de ditado aproxima-se do ditado tradicional no modo de apresentação da tarefa: o professor lê um pequeno texto, questiona brevemente o grupo para verificar se o texto foi compreendido e depois dita. O ditado faz-se segmentando o texto em unidades a ditar: frases, sintagmas..... Por outro lado, afasta-se do ditado tradicional, pois o objetivo é escrever sem erros e, por isso, no final de cada segmento ditado, os alunos podem colocar as suas dúvidas e incertezas.. Deste modo, as crianças têm a possibilidade de pedir ajuda quando desconhecem uma forma ou quando desconhecem a grafia de uma forma ou de um segmento da forma.

Além da possibilidade de colocar dúvidas, os alunos devem ter tempo para responder. As verbalizações do grupo acerca dos modos de resolver o problema e o trabalho subsequente do



professor levam à construção do conhecimento ortográfico. Trata-se de dar a cada um a possibilidade de escrever sem erros, proporcionando a oportunidade de congregar conhecimentos necessários para escrever bem. Este percurso na construção do conhecimento é auxiliado, entre outros, pelo contacto com as estratégias usadas pelos pares para ultrapassar problemas.

Não é demais sublinhar que o papel do professor é fundamental na construção das aprendizagens. Não se trata de julgar ou valorizar as verbalizações dos alunos, mas antes de orientar a discussão e sistematizar de modo a ajudar a encontrar meios que lhes permitam ir avaliando a pertinência das achegas do grupo na resolução dos diferentes problemas. O tempo de clarificação e de reflexão opõe-se à enunciação expedita de regras (Péret & Cogis, 2010) que, muitas vezes, não são compreendidas. O tempo de explicação do professor pode não ser o tempo necessário para ultrapassar o desconhecimento ou concepções erradas.

### 3.1. A prática do ditado zero erros

Apresentam-se alguns excertos das verbalizações dos alunos em várias sessões de ditado. Os exemplos integram um *corpus* de interação em sala de aula, em fase de constituição. Este projeto agrega trabalho realizado no âmbito da formação contínua e de investigação conducente a uma dissertação de mestrado (Cravo, em preparação). No ano letivo de 2013/2014 estiveram envolvidos neste projeto quatro professores e quatro turmas de 1º ciclo de ensino básico: uma turma de 4º ano de alunos que têm o português como língua materna, três turmas de 3º ano, duas cujos alunos têm maioritariamente o português como língua materna e uma turma de alunos para quem o português é língua segunda. Trata-se de um estudo exploratório em que investigadores e docentes testam hipóteses e observam os comportamentos dos alunos, para compreender quais as suas conceptualizações. Experimentam modos de fazer e, em conjunto, refletem sobre as estratégias utilizadas, construindo saberes sobre como melhorar as competências dos alunos.

A análise do trecho abaixo ilustra algumas das questões enunciadas anteriormente. No exemplo 1, está em causa a grafia da primeira pessoa do plural do infinito flexionado. Esta forma representa uma área crítica para muitos alunos, mesmo no ensino superior. Saber quando se escreve *darmos* ou *dar-mos* pode não ser claro para alunos com 15 anos de escolarização (Estrela e Sousa, 2011). A homofonia das formas torna difícil decidir por qual das variantes optar. A construção do conhecimento terá que clarificar qual o tempo verbal e qual a função de *-mos*.

Analise-se o excerto abaixo:

	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 A13 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: A13 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: (...) 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.
P: E é isso que é dito?	
	A11: Não. É nós descansarmos.
P: A15	

Quadro 1- discussão sobre a representação gráfica de *descansarmos*

Observe-se, em primeiro lugar, a dúvida do aluno A13 e o modo com explica a necessidade de hífen. Atente-se, igualmente, na resposta de A17:

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

O aluno recorre ao critério das possibilidades de colocação do pronome para verificar se *mos* em contexto de negação seria anteposto à forma verbal. Veja-se o exemplo abaixo para melhor compreendermos o conhecimento linguístico em causa:

Ao darmos o peixe, não ensinamos a pescar.

Os peixes, podes dar-mos?

A forma *darmos* corresponde à primeira pessoa do plural do infinito flexionado do verbo dar, correspondendo *-mos* ao morfema de pessoa e número; enquanto *-mos* em *dar-mos* é a contração dos pronomes pessoais: forma de complemento indireto (*me*) e direto (*os*). O aluno A17 recorreu a conhecimento morfossintático para saber que a forma pronominal em contextos de negação se antepõe à forma verbal: *não darmos* vs *não mos dar*. A construção do conhecimento morfossintático para agir nestas situações permitirá uma maior vigilância na escrita: quer na fase de textualização, quer durante a revisão, menorizando, deste modo, um problema que é frequente observar-se ainda na escrita de jovens universitários.

Já nos dois excertos abaixo, discute-se um problema que é frequente na grafia do português: a escolha entre *-am* e *-ão* em final de palavra:

	A12: Deverão é com ão ou am?
P: O que é que tu achas?	
	A12: ão
P: Porquê?	
	A12: hum..
P: Vamos lá pensar, a A12 perguntou se deverão é com ão ou com am. Vamos todos pensar sobre a palavra para ajudar a A12.	
P: Diz lá A5. Achas que é com ão ou com am?	
	A5: Com ão.
P: Porquê?	
	A5: Porque lê-se ão
P: tens de falar mais alto	
	A5: Porque se lê rão
P: A6	
	A6: Eu acho que é com am
P: Porquê?	
	A6: Porque deverão é da palavra, é do verbo deve. Então se deve quando nós queremos pôr no plural é com m, aqui também é.
	A14: É com ão porque está no futuro.

Quadro 2 – discussão sobre a grafia de -ão

Como vemos, a dúvida é entre a grafia *-am e -ão* e a estratégia usada é a da classe de palavra - verbo e flexão verbal (futuro). Os alunos revelam alguma consciência linguística, ainda que não abarquem completamente o fenómeno em causa.

Como sabemos, esta estratégia resolve neste caso, mas não responde noutros. Observe-se uma outra discussão, num outro grupo de 4º ano

	A1: “Queiram”, é com “am” ou com “ao”?
	A2- É com “am”.
Prof - Porquê?	
	A2 - Porque com “ao”, era “queirão” (acentua bastante o som “ão”, mostrando que seria uma palavra aguda).

Quadro 3 – discussão sobre a grafia de -am

Sem recorrer a metalinguagem, a aluna demonstra que a distinção entre *-am e -ão* assenta na acentuação da palavra. Na verdade, as verbalizações dos alunos permitem aceder ao seu conhecimento linguístico. As verbalizações colocam a questão da relação entre conhecimento linguístico e consciência linguística. Esta capacidade para observar a língua não conduz diretamente ao conhecimento linguístico sistemático. A transição entre o conhecimento em uso e o conhecimento sistemático não se faz de forma espontânea, nem decorre da atividade metalinguística que se desencadeia durante os usos verbais (Camps, 2009, p. 211). A partir destas atividades torna-se necessário avançar para a observação controlada e questionamento sistemático para aproveitar este conhecimento que emergiu na partilha e que é necessário sistematizar e de seguida treinar.

Assim, retomando a explicação da aluna foram elaboradas listas de palavras terminadas em *-ão* e *-am*. Foi seguido o procedimento de observação e análise das formas linguísticas, descoberta das

regularidades e formulação da regra (Sousa e Cardoso, 2005, Duarte, 2008): quando a palavra é aguda termina em *-ão* como *paixão*, *verão* ou *deverão* e quando é grave termina em *-am* como *estavam*, *deviam*. Sempre que a dúvida surgiu de novo remeteu-se os alunos para o cartaz afixado na sala de aula.

#### 4. Notas conclusivas

A escrita é uma atividade cognitiva de natureza metalinguística, exigindo ensino e reflexão sobre o objeto a conhecer. O ditado pode constituir uma excelente ferramenta pedagógica para desenvolver as competências linguísticas em causa. A reflexão elaborada ao longo deste artigo pretende ilustrar as potencialidades de tarefas de ditado na construção do conhecimento metalinguístico e ortográfico.

O tipo de abordagem defendida no ditado em interação é exigente em termos de práticas docentes. Supõe a transformação de práticas e a apropriação progressiva de gestos profissionais novos, mudança de atitude, entre outros, face ao erro. Supõe, igualmente, conhecimento linguístico e competências de gestão da interação (Nadeau & Fisher, 2014, p.6).

Do trabalho realizado até ao momento, salientam-se: o entusiasmo, a melhoria dos conhecimentos dos alunos e a enorme motivação dos professores. O crescimento do conhecimento dos primeiros observa-se a tanto na capacidade de autorregulação e melhoria da escrita, como na capacidade de argumentação e justificação das opções tomadas.

#### Referências bibliográficas

- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: DGIDC.
- Berninger, V. W. Rutberg, J., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44, 3–30.
- Camps, A. (2009). Actividad metalinguística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, nº 21, 199-213.
- 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.
- Cravo, F. (em preparação). *Ditado: um percurso de aprendizagem entre pares*. dissertação de mestrado a apresentar à escolar Superior de Educação de Lisboa.
- Decreto no 16: 730, de 13 de Abril de 1929 – Novos programas para o ensino primário elementar.
- Diário do governo, 1937, 1ª série, nº 72, decreto nº27: 603.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC.
- Estrela, A. & Sousa, O. C. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos da Linguagem*, 19 (1), 247-267.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontich, X. (2011) El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural: les nocions de bastida e parla exploratòria. *Articles*, 54, 68-75
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC.
- 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](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php#Ecriture_09-10)

- Péret, C. & Cogis, D. (2010). La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe. *II congresso internacional de didática*. Gérona. Disponível em <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/index.html>
- Ravid, D. & L. Tolchinsky. 2002. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sousa, O. C. & A. Cardoso (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras*. 27, 61-69.
- Wilkinson, K., & Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute: une dictée pour apprendre. *Québec français*, pp. 71-73.