



Propostas didáticas de abordagem da ortografia no 1.º CEB: algumas tendências How to teach spelling at primary school: some tendencies

Maria João Macário

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Viseu
mmacario@esev.ipv.pt

Cristina Manuela Sá

Universidade de Aveiro
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Laboratório de Investigação em Educação em Português
cristina@ua.pt

Resumo

Neste artigo, propomo-nos apresentar uma revisão de literatura com algumas linhas de trabalho com a ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando-a de forma mais lata numa Didática (da escrita). Focamo-nos nesse nível de ensino por ser nele que se inicia a abordagem formal à escrita. Quanto mais cedo o aluno desenvolver a competência ortográfica, mais fácil será a sua automatização. Isso libertá-lo-á de preocupações ortográficas e permitir-lhe-á atender a questões mais profundas, que resolve por meio da competência compositiva. Procurando inverter a tendência para sobre/subvalorizar a ortografia nos textos escritos, é importante conhecer princípios didáticos subjacentes ao ensino e aprendizagem da escrita e refletir sobre estratégias e atividades didáticas que conduzam a um efetivo desenvolvimento de competências nos alunos. É precisamente o que discutimos neste artigo: estratégias e atividades de trabalho com a ortografia, bem como o tratamento do erro ortográfico.

Palavras-chave: Didática da escrita; Abordagem da ortografia; Erro ortográfico; Estratégias didáticas; Atividades didáticas.

Abstract

In this text, we intend to present some guidelines concerning the teaching of spelling in primary school, placing it within a greater domain: teaching to compose texts. We chose to focus in this educational context, because it is at this level that the formal approach of writing begins. The sooner the pupil develops competences in spelling, the easier it will be for him/her to master it. This will free the pupil from concerns related with spelling and allow him/her to focus on deeper issues demanding the use of competences related with composition. In order to avoid the tendency to over/undervalue the spelling in written texts, it is important to be conscious of the didactic principles underlying the teaching and learning of writing and to reflect on strategies and activities leading to an effective development of competences by the pupils.



These are the issues we discuss in this text: strategies and activities designed to teach spelling and to deal with misspelling.

Keywords: Teaching writing; Teaching spelling; Misspelling; Strategies; Activities.

Résumé

Dans ce texte, on veut présenter quelques informations destinées à guider l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire, en le situant dans un cadre plus large : celui de l'enseignement de la composition de textes. On a décidé de se centrer sur ce contexte éducatif, parce que c'est dans cette étape de scolarisation que l'on commence l'approche formelle de l'écriture. Le plus tôt l'enfant commence à développer des compétences en orthographe, le plus facile ce sera de la maîtriser. Cet effort le libérera de préoccupations concernant l'orthographe et lui permettra de se concentrer sur des aspects plus profonds de l'écriture qui demandent le recours à des compétences liées à la composition. Afin d'éviter la tendance à sur/sous valoriser l'orthographe dans l'écriture de textes, il est important de prendre conscience du rôle joué par certains principes didactiques dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de réfléchir sur des stratégies et des activités débouchant sur un vrai développement de compétences chez les élèves. Voici les topiques que l'on discute dans ce texte : des stratégies et des activités visant l'enseignement de l'orthographe et l'éradication de la faute.

Mots-clés: Enseignement de l'écriture; Enseignement de l'orthographe; Faute d'orthographe; Stratégies; Activités.

Introdução

A sociedade atual vê a escrita como uma atividade de prestígio, pois ela é, simultaneamente, instrumento de produção de conhecimento e veículo de acesso a este. Como tal, exige indivíduos competentes na sua conceção, tratamento, apropriação e recriação:

O conhecimento tornou-se a pérola do século XXI, o grande objectivo a perseguir e a moeda que nos permite franquear as portas da qualidade de vida, da prosperidade, da saúde. A exclusão do acesso ao conhecimento é hoje, como sempre, o maior obstáculo ao desenvolvimento individual e colectivo. (Sim-Sim, 2004, p. 11).

De facto, a participação na construção do conhecimento e o acesso a este dependem de um bom domínio da língua, com repercussões, também, no desenvolvimento das mais diversas competências, ao serviço de outras aprendizagens, na vida do indivíduo, em contexto escolar e fora deste.

Particularmente, sendo a linguagem escrita um instrumento essencial na vida do cidadão, para que este possa fazer parte efetiva na comunidade, é essencial que a domine, nas suas vertentes de compreensão e expressão/produção, enquanto ferramenta de aprendizagem, construção



e estruturação de conhecimento (Amor, 2004; Carvalho & Pimenta, 2005). Trata-se de um domínio com influência em diversas áreas da vida do indivíduo, para além das decorrentes da escolarização, sendo um instrumento essencial de participação ativa do sujeito na sociedade.

Apesar de a Escola ter um papel fundamental no desenvolvimento de escreventes competentes, é preciso notar que a escrita é um objeto social, logo não é exclusivamente escolar. Tratando-se de um objeto social, também na Escola é fundamental que lhe seja atribuído esse estatuto. Muitas vezes, nas atividades de produção escrita realizadas em contexto escolar, os textos não têm destinatários específicos, nem objetivos concretos, nem circulam, pois não são lidos por mais ninguém a não ser o professor, logo surgem desprovidos dessa dimensão social, que faz parte da sua essência.

A este propósito, Wanderley Geraldi (2004, p. 20) escreve:

Um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever.

Deste modo, as atividades de produção escrita perdem o seu sentido, revestem-se de artificialismo e tornam-se desmotivantes, pois o aluno não consegue reconhecer aos textos por si produzidos qualquer valor na vida real (Barbeiro, 2003; Camps, 2003; Cassany, 2000; Pereira & Cardoso, 2005): o que escreveu servirá apenas para o professor avaliar o produto final da sua escrita, anotando as incorreções. Assim, o aluno limita-se a adequar o seu texto ao professor, seu destinatário último, com o intuito de obter uma classificação mais elevada.

Em contexto escolar e extraescolar, a ortografia é, muitas vezes, vista como o aspeto mais importante da escrita ou, inversamente, como um aspeto sem importância, a desvalorizar. Creem uns que um bom escrevente é aquele que domina o código ortográfico e, portanto, muitas abordagens de ensino e aprendizagem da escrita centram-se nesse aspeto. Outros creem que esta decorre da leitura e da escrita e é aprendida naturalmente, sem que seja necessário ensino explícito.

Atualmente, a investigação centrada na abordagem da ortografia no âmbito de uma didática da escrita considera importante dominar o código ortográfico para escrever com correção, mas reconhece que escrever implica um processo laborioso e complexo e que, nesse ato, são convocadas várias competências, sendo a competência ortográfica apenas uma delas. No entanto, considera-se fundamental que os aspetos ortográficos sejam automatizados o mais cedo possível, para que o sujeito se possa concentrar mais naqueles que lhe podem criar mais problemas e dificuldades. Logo, por a iniciação formal à escrita ocorrer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é nesse nível de escolaridade que o ensino explícito da ortografia tem interesse particular.

É sobre estas questões que iremos refletir neste artigo.



Para uma abordagem da ortografia: procurando uma delimitação do campo

Antes de nos centrarmos especificamente na didática da escrita, vamos procurar situá-la no campo científico da Didática, enquanto disciplina autónoma, que interage com outras, mas que tem um objeto de estudo particular. Ela tem vindo a afirmar-se nos últimos 30/40 anos, em Portugal e no panorama internacional.

Com a introdução da didática curricular nos cursos de formação de professores, nos anos 70/80 do século XX, o debate em torno da sua concetualização, delimitação e autonomização relativamente às Ciências da Educação intensificou-se até à década de 90, altura em que começou a afirmar a sua autonomia e o seu objeto de estudo específico: a sala de aula (Alarcão, 1991, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1989; Canha, 2013).

Mais tarde, com a reflexão relativa às diversas vertentes de atuação da Didática, Alarcão (1994) identificou as suas três dimensões (*tríptico didático*): i) *investigativa* (investigação para a construção de conhecimento científico), ii) *curricular* (unidade curricular dos cursos de formação de professores) e iii) *profissional* (ação profissional dos professores nas escolas). Cada uma dessas dimensões estaria em constante interação com as restantes: “[...] identifica[-se] como ciência, como objeto curricular e como prática de ensino e que se caracteriza pela interação coconstitutiva entre essas três dimensões [...]” (Canha, 2013, p. 29).

Este tríptico foi conhecendo reconfigurações desde aquela época, devido ao aprofundamento da discussão e da investigação em torno do campo de ação da Didática. Em 2006, veio a incluir uma nova dimensão: *política* (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, et al., 2006), dando origem a uma reconfiguração do *tríptico didático*, compreendendo agora as dimensões (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009): i) *investigativa* (construção de conhecimento científico), ii) *política* (influência do pensamento didático nas decisões políticas, na organização do próprio sistema educativo, na definição de currículos, programas e orientações curriculares e, ainda, nas decisões dos próprios didatas) e iii) *formativa* (formação de professores e ação didática destes orientada para a aprendizagem dos alunos). Também estas dimensões estabelecem inter-relações, pelo que o conhecimento científico construído e o pensamento didático resultam de todas elas.

As reconfigurações que foi conhecendo revelam como a Didática tem vindo a atualizar-se, a aprofundar-se e a fundamentar-se ao longo do tempo, dando novos contornos às didáticas específicas que se foram constituindo no seu interior. Particularmente, a Didática de Línguas, segundo alguns investigadores (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2008, p. 644) desempenha duas funções: “[...] elle se constitue comme une discipline d'observation – par conséquent, de production de connaissance -, mais aussi d'intervention et/ou d'innovation [...]”. Portanto, na linha do que já sucede na Didática, a Didática de Línguas articula uma dimensão investigativa e uma dimensão prática.

Tal como o campo mais vasto em que se integra, a Didática de Línguas não existe isoladamente, mas recebe contributos de outras disciplinas, para as quais também contribui. No âmbito da língua materna, Dabène (1996) via-a como uma disciplina de *interface*. Esses contributos



permitted-lhe orientar a análise das situações de ensino e aprendizagem e formular hipóteses sobre elas. Apesar disso, trata-se de uma disciplina autónoma.

No âmbito da Didática de Línguas, a Didática da Escrita, não querendo centrar-se, apenas, nos produtos escritos, recorre a outras disciplinas para melhor compreender o que envolve o processo de escrita. Essas orientações provenientes de outras disciplinas científicas têm contribuído para focar o interesse da didática da escrita no sujeito.

Ao abordar a dimensão investigativa (na linha do defendido por Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009) da Didática da Escrita, é importante considerar alguns pressupostos que fundamentam o ensino e aprendizagem da escrita, na qual se inclui a ortografia, e que resultam da investigação que se tem realizado ao longo dos anos, quer na abordagem da Didática em geral, quer na abordagem da Didática da Escrita. Focando-nos nesta mais específica, o conhecimento científico (e proveniente da investigação em Didática e da prática que a informa) consideramos a importância de uma abordagem transversal, que se justifica pela utilização da língua portuguesa em qualquer área do currículo e na vida do sujeito e pelo facto de esta promover o desenvolvimento de outras competências (Bizarro & Sá, 2011; Barbeiro & Pereira, 2007; Sá, 2006, 2012, 2013; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Em particular, no 1.º CEB, a abordagem transversal da língua portuguesa é fundamental, quer por um mesmo professor ser o responsável por todas as áreas do currículo, quer para o aluno compreender desde cedo que o domínio da língua é importante em todas as áreas.

É também no 1.º CEB que se dá o início da aprendizagem formal da escrita. Dizemos formal, porque as crianças iniciam essa aprendizagem antes de entrar na escola, por meio do contacto com os produtos escritos (Barbeiro, 2007; Rebelo, Marques, & Costa, 2000; Ribera, 2013; Teberosky, 2001; Teberosky & Ribera, 2004). A criança participa em situações em que a escrita está presente e vai desenvolvendo aprendizagens e representações sobre ela.

Já na escola, o professor deverá partir dessas aprendizagens (Ribera, 2013), para que a criança se aproprie do código ortográfico. O domínio da ortografia implica o desenvolvimento da consciência fonológica (Lourenço, 2013; Zorzi, 2003), depois a apropriação do princípio alfabético (Morais, 2002; Silva, 2004), de seguida o aparecimento da hipótese ortográfica (Pereira & Azevedo, 2005; Rebelo, Marques, & Costa, 2000; Silva, 2007), cuja construção se apoia num conjunto de princípios e critérios fundamentais no desenvolvimento da competência ortográfica (Barbeiro, 2007).

Esta competência envolve o domínio de convenções ortográficas (Conselho da Europa, 2001; Barbeiro & Pereira, 2007) e atua ao longo de todo o processo de escrita (Barbeiro, 2007), esperando-se que aconteça de forma automatizada (Barbeiro & Pereira, 2007). Nessa aprendizagem, há fatores que podem dificultar o processo, como a complexidade do sistema ortográfico da língua portuguesa (Barbeiro, 2007; Morais, 2002; Rebelo, Marques, & Costa, 2000); representações – que ora sobrevalorizam, ora desvalorizam a ortografia (Cassany, Luna, & Sanz, 2000; Morais, 2002); práticas conservadoras de ensino da ortografia (Cassany, Luna, & Sanz, 2000; Morais, 2002).

No que diz respeito à atuação formativa da Didática (também na linha do defendido por Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009), como acima mencionámos,



consideramos a formação de professores e o contacto que estes têm com princípios e propostas didáticas. A formação inicial assume-se como um espaço de construção de conhecimento didático (Sá-Chaves & Alarcão, 2000; Shulman, 1993) por parte dos futuros professores, sendo fundamental formá-los para uma intervenção didática e pedagógica pela escrita. Nesse espaço, o futuro professor contacta com propostas didáticas, cujos pressupostos lhe servirão de base à planificação das suas práticas futuramente.

Tendo ainda em conta a dimensão formativa da Didática, mas agora incidindo na atuação do professor na sala de aula, apresentamos, na secção seguinte, em tom de revisão de literatura, propostas didáticas de abordagem da ortografia.

Propostas didáticas de abordagem da ortografia

A dúvida que muitos docentes colocam, quando refletem sobre o domínio da ortografia, é saber que estratégias podem adotar para a ensinar. É óbvio que cada turma é um grupo específico e não podem existir receitas universais para superar dificuldades, mas é fundamental definir finalidades e objetivos a perseguir. Daí que seja importante diagnosticar criteriosamente quais são as dificuldades específicas de cada aluno e turma.

Para isso, como propõe Morais (2005), é fundamental mapear, ou seja, acompanhar permanentemente o que os alunos já sabem e fazer registos periódicos dessas aprendizagens e do que têm ainda para aprender. É através das suas produções escritas, espontâneas ou solicitadas, que o professor poderá observar os progressos dos alunos.

Este diagnóstico permitirá formular objetivos, selecionar estratégias e delinear atividades didáticas para desenvolver a competência ortográfica. Algumas estratégias organizam-se segundo procedimentos corretivos ou procedimentos preventivos (Barbeiro, 2007).

Os procedimentos corretivos podem recorrer a diversos métodos, sendo o mais tradicional o método dedutivo, que consiste na apresentação das regras ortográficas aos alunos, para que estes as memorizem e apliquem às situações concretas. O seu maior constrangimento reside no facto de as regras poderem apresentar exceções. As atividades tradicionais de ortografia, seguindo uma orientação predominantemente corretiva, exigiam a memorização de regras a serem aplicadas em exercícios de preenchimento de lacunas, em ditados ou em cópias. O aluno resolvia os exercícios de forma mecânica, sem garantia de se ter apropriado da regra ortográfica para a utilizar noutra situação.

As estratégias de orientação preventiva são bastante diferentes, pois recorrem ao método indutivo, ou seja, levam o aluno a formular hipóteses sobre as regras ortográficas subjacentes a determinados conjuntos de palavras (Barbeiro, 2007). Nessas atividades, apresenta-se a palavra escrita para reforçar a memória visual, o professor lê-a e o aluno repete para reforçar a memória auditiva, o professor explicita o conteúdo semântico (se necessário), o aluno induz a regra e copia a palavra, isoladamente ou em frases, e faz exercícios de reforço. Como atuam a priori, para prevenir a dificuldade, o erro ortográfico, os procedimentos preventivos podem também acarretar alguns constrangimentos, decorrentes do facto de não permitirem que o aluno chegue a tomar consciência das suas dificuldades (Barbeiro, 2007).



Allal et al. (2001) propuseram outra categorização das estratégias para trabalhar a ortografia com os alunos:

- i) não fazer da ortografia um objeto explícito de ensino, pelo que esta é abordada somente a partir da produção e interpretação de textos;
- ii) entender a ortografia como um domínio confrangedor, imposto pela escolaridade, levando-se a cabo exercícios ortográficos sem finalidades comunicativas;
- iii) entender a ortografia como uma ferramenta de ensino e aprendizagem interessante, que tem como finalidade contribuir para que a escrita seja adequada à comunicação.

A estratégia enunciada em iii) é a que integra a aprendizagem da ortografia num contexto mais geral de desenvolvimento da linguagem e, particularmente, da escrita (compreensão e expressão): não nega o ensino explícito desta componente, mas procura fazer dela uma ferramenta de comunicação, integrando-a num domínio maior, o da escrita. Portanto, vai ao encontro de alguns dos princípios propostos por Cassany, Luna, & Sanz (2000), a saber:

- i) a ortografia não é a única finalidade do desenvolvimento da linguagem; nos primeiros anos de escolaridade, as crianças aprendem a todo o momento palavras novas que nunca viram escritas, pelo que, se, quando as escrevem, o professor tiver uma atitude repressiva, os alunos acabam por perder a motivação para escrever e para aprender;
- ii) é fundamental motivar os alunos para escrever (principalmente, nos primeiros anos), mostrando as suas potencialidades; se se centrar o ensino apenas nos aspetos formais e convencionais da escrita, o aluno perderá todo o interesse em escrever;
- iii) a incidência na ortografia deve ser adaptada à realidade dos alunos e da turma;
- iv) nem sempre há necessidade de trabalhar de forma intensiva todas as regras ortográficas; é importante perceber o que sabem os alunos;
- v) existem causas para os erros dos alunos, mas os mesmos erros não têm necessariamente as mesmas causas;
- vi) a capacidade de generalização de uma criança é limitada;
- vii) as aprendizagens ortográficas podem ser associadas a outros aspetos da língua (por exemplo, a flexão verbal, etc.);
- viii) a aprendizagem da ortografia baseia-se na pronúncia e articulação claras, na fonética e na memória visual, pelo que exercícios que envolvam estes aspetos favorecem a aquisição da ortografia;
- ix) quando os exercícios de recuperação vêm imediatamente a seguir à deteção do erro ortográfico, são normalmente associados a castigo.

Por outro lado, é importante variar os exercícios de ortografia, não os limitando à palavra, mas associando-os a outros aspetos tratados na aula de língua: "Serão as repetidas experiências de



leitura e de escrita, assim como o conhecimento da língua, que farão com que as informações que se vão instrumentando acabem por se fixar na memória." (Pereira & Azevedo, 2005, p. 46).

Partindo destes princípios, a planificação de atividades de ortografia pode revesti-las de um caráter cognitivo e analítico, promovendo a reflexão, o diálogo e a autocorreção. Tem-se em conta um movimento de observação, que leva o aluno a formular hipóteses sobre a regra, a explicitá-la e a reforçar o seu conhecimento através da sua aplicação em atividades variadas (Cassany, Luna, & Sanz, 2000; Morais, 2002), quer de modo preventivo (antes de se dar a aprendizagem e, eventualmente, antes de surgirem dificuldades), quer a partir de dificuldades detetadas.

Barbeiro (2007) propõe algumas estratégias que não renegam o ensino explícito da ortografia, mas procuram fazer dela uma ferramenta de comunicação, integrando-a num domínio maior – o da escrita – ou relacionando-a com outros domínios. Essas estratégias podem assumir:

- i) uma vertente metalinguística, em que o aluno constrói conhecimento de forma consciente, para resolver problemas associados a critérios atuantes no sistema ortográfico; esses podem ser descobertos pelos alunos;
- ii) uma vertente integradora, que relaciona a ortografia com a escrita e com outras competências que nela atuam; esta atuação favorece a relação entre a ortografia e a escrita e as restantes dimensões da língua.

Estas vertentes de atuação negam um tipo de trabalho com a ortografia, em que é pedido ao aluno que escreva textos, para o professor dar relevo aos erros ortográficos, e se isola a ortografia das restantes competências (gráfica e compositiva) convocadas no processo de escrita. Estas duas vertentes poderão ser articuladas e, obviamente, não dispensam o estudo sobre a realidade concreta em que se quer atuar. As atividades propostas devem ser adaptadas à situação específica de ensino e aprendizagem.

Barbeiro (2007) também propõe atividades na vertente metalinguística, que podem atuar, por exemplo, a um nível anterior ao nível ortográfico – se os alunos tiverem dificuldades ao nível da consciência fonológica (manipulação de unidades linguísticas, como palavras, sílabas e fonemas) – ou ao nível ortográfico.

Para o nível relativo à manipulação de unidades linguísticas como palavras, sílabas e fonemas, Barbeiro (2007) apresenta as seguintes sugestões:

- Suprimir palavras em canções;
- Reconstituir a ordem das palavras numa pequena «frase» em que o professor a alterou;
- Nomear palavras que se iniciem com a mesma sílaba;
- Detetar o intruso, indicando qual das palavras não começa por determinada sílaba;
- Agrupar cartões com figuras cujos nomes rimem;



- Eliminar o intruso num conjunto de cartões cujos nomes rimam, exceto um;
- Em relação à sequência de palavras que vão sendo ditas pelo professor, dizer se rimam ou não com outra indicada como chave;
- Falar à robô, segmentando sílabas num discurso cadenciado, pronunciando sílaba a sílaba;
- Tendo em conta o som pelo qual a palavra começa, dizer qual a caixa em que deverá ser colocada;
- Constituir conjuntos de palavras, tendo em conta características ortográficas;
- Indicar se, numa dada palavra, é pronunciado ou não determinado fonema;
- Suprimir, substituir, mudar de posição entre os fonemas (esta atividade pode ser ligada à leitura e à escrita, por meio da manipulação das próprias letras).

Para o nível ortográfico, Barbeiro (2007) propõe as seguintes atividades:

- Preencher espaços deixados em branco numa palavra, recorrendo a uma regra contextual;
- Rever o texto escrito, efetuando as correções que se conseguir, discutindo-as com o professor e procedendo ao levantamento de todas as palavras relativamente às quais se tem dúvidas;
- Rever o texto de um colega;
- Confrontar com o corretor ortográfico;
- Elaborar uma lista de incorreções que tendem a surgir nos seus textos;
- Escolher entre as palavras de um texto as que consideram mais difíceis, quanto à ortografia.

Para integrar a ortografia nas restantes dimensões da escrita, poder-se-á realizar atividades centradas na ortografia Barbeiro (2007):

a) Em articulação com as atividades da vertente metalinguística:

- Produção de textos criativos, a partir de palavras encontradas e que partilham algumas características ou, pelo menos, apresentam dificuldades ortográficas para os alunos;
- A criação desses textos poderá apoiar-se em algumas técnicas de jogo verbal, como a lista prévia (composição de conjuntos de palavras a integrar no texto pondo em relevo uma determinada característica ortográfica, etc.) e os textos metalinguísticos pessoais (em que as palavras alvo da aprendizagem farão vir ao de cima os próprios sentimentos, emoções, etc., em relação à sua ortografia; a verbalização dessas dimensões do texto criado a partir das palavras em causa consolidará a tomada de consciência em relação à sua ortografia e a ligação do sujeito à própria língua).



- b) Ligadas a motivações que desencadeiem a reutilização das palavras que emergiram na vertente metalinguística:
- Poder-se-á partir de «motivadores» ou indutores exteriores às palavras em si, para chegar à construção do texto; esses pontos de partida deverão ser muito diversificados; poderão encontrar-se por exemplo em “Eu gosto de...”, “Eu não gosto de...”, “Eu imagino que...”, “Eu preferia... mas...”, etc.;
 - A familiarização com esta atividade levará o aluno a descobrir que muitas das suas frases e expressões do quotidiano, ou frases e expressões encontradas por meio da leitura, podem constituir pontos de partida.
 - A relação com a ortografia pode permanecer aberta, ou seja, conduzida essencialmente pelo conteúdo, ou pode procurar-se a integração de palavras anteriormente trabalhadas.

Para além destas atividades, que pressupõem uma abordagem mais atual e fundamentada num conjunto de princípios envolvidos na aprendizagem da ortografia, é possível, também, partir de atividades mais tradicionais, renovando-as. É o caso do ditado, um dos exercícios mais utilizados na aula de língua nos primeiros anos de escolaridade, que traz vantagens, quer para a prática da ortografia, quer para o desenvolvimento de outras competências linguísticas (ouvir, compreender, escrever). Aliás, é importante que o aluno consiga transpor um texto ouvido para a escrita, ou que o professor, através do ditado, consiga perceber quais as principais dificuldades do aluno (Barbeiro, 2007).

No ensino tradicional, o professor ditava lentamente um excerto de um texto e os alunos escreviam o que ouviam, para, no final, ser avaliada a correção ortográfica. Para se aproveitarem as potencialidades do ditado, poder-se-á torná-lo mais apelativo e útil para desenvolver diferentes aspetos, como acontece nas propostas seguintes (Cassany, Luna, & Sanz, 2000):

- i) explicar o tema e de onde foi retirado o texto, procurando situar o aluno;
- ii) ler o texto a um ritmo normal, sem que os alunos escrevam, para que estes compreendam o seu sentido global;
- iii) ler segmentos do texto, a uma velocidade normal, um determinado número de vezes, com uma pausa intercalada;
- iv) reler o texto completo novamente, para que os alunos possam verificar o que escreveram e corrigir os seus erros;
- v) pedir para os alunos lerem o texto em silêncio;
- vi) pedir para os alunos compararem e comentarem os seus ditados em pequenos grupos;
- vii) fornecer a versão correta do texto e pedir para os alunos corrigirem os seus erros com uma cor distinta.



Deste modo, o ditado será rentabilizado para outras aprendizagens, que não apenas a ortografia, como a compreensão, a transcrição e a revisão.

Nesta linha, propõem-se as seguintes atividades (Cassany, Luna, & Sanz, 2000):

- i) ditado em pares – formam-se pares de alunos; o aluno A tem fragmentos do texto que faltam ao aluno B e vice-versa; os alunos ditam um ao outro e, no final, corrigem os textos;
- ii) ditado de secretária – os alunos assumem o papel de secretários e têm de tomar notas sobre o texto que o professor lê a uma velocidade normal; depois, em grupo, terão de tentar reconstruir o texto ouvido, baseando-se nos apontamentos uns dos outros;
- iii) ditado memorístico – o professor fornece aos alunos um fragmento de um texto escrito na metade de uma folha; estes deverão lê-lo e memorizar as palavras difíceis; depois devem tapar essa metade da folha e o professor dita o texto em segmentos; a correção é feita pelos próprios alunos;
- iv) ditado-redação coletivo – o professor apresenta uma figura e faz perguntas sobre esta, a que os alunos deverão responder por escrito; de seguida, escolhe alguns alunos para lerem e ditarem à turma as suas frases; depois, cada aluno terá de escrever um texto com base nessas frases.

Com atividades deste tipo, o ditado apresenta-se como uma ferramenta de aprendizagens variadas e não se torna repetitivo, pois é sempre possível reinventá-lo, variando a técnica (individual, em pares, em grupos, etc.), o tipo de texto (textos literários e não literários), os papéis atribuídos aos participantes (aquele que dita, o que escreve, o que corrige) e a interação que estes geram, a finalidade da atividade. Para que os alunos se envolvam, é necessário dar-lhes um papel ativo, permitindo, por exemplo, que sejam eles a selecionar os textos, a ditá-los, a corrigi-los. Também é fundamental pôr a ênfase no processo subjacente à atividade e não no produto final desta, repetindo várias vezes a leitura do texto, para que os alunos revejam, corrijam e melhorem o seu ditado, sem o darem logo por terminado. O ditado poderá, ainda, ser visto como um ponto de partida para uma produção de texto – individual, em grupo ou coletivamente (Cassany, Luna, & Sanz, 2000). Por conseguinte, as propostas que se encontram na literatura são variadas.

Destacamos, ainda, as de Morais (2002) por fomentarem o questionamento e a reflexão:

- i) ditado interativo – feito a partir de um texto conhecido dos alunos e levantando algumas questões ortográficas, com origem em palavras vistas como difíceis pelo professor ou pelos próprios alunos;
- ii) releitura com focalização – incidindo sobre um texto conhecido, o professor levanta questões relacionadas com a grafia de certas palavras;
- iii) reescrita com transgressão ou correção – desafiando as crianças a transgredirem a norma.



A propósito da transgressão intencional, há estudos que revelam que, quanto maior for a explicitação do conhecimento do aluno sobre a norma ortográfica, maior será a sua capacidade de a seguir (Silva & Morais, 2005). Por conseguinte, quando se pede ao aluno que transgrida a norma e este hesita, é provável que o processo de explicitação dessa norma ainda não se tenha concluído. Se, pelo contrário, não hesita em fazê-lo e transgredir a norma sem dificuldades, revela que já se apropriou dela. Neste sentido, propõe-se que os alunos sejam convidados a transgredir intencionalmente a norma, duvidando e antecipando soluções, para que possam ter oportunidade de verificar que, em alguns casos, existem princípios ou regras que lhes permitem escrever com segurança, mas que noutros há necessidade de memorizar uma forma correta em detrimento de outra incorreta, por não haver nada que justifique uma ou outra alternativa. O professor poderá intervir de modo a semear a dúvida, propondo jogos de transgressão durante o próprio processo de produção escrita da criança. Será de evitar que esses jogos sejam realizados com palavras fora do contexto. É importante que essas palavras estejam integradas em textos, para que tenham sentidos particulares e o aluno possa aliar a representação ortográfica ao(s) sentido(s) da palavra.

Este tipo de atividades ajuda a que não se associe o erro a algo negativo. Este pode ser considerado pelo professor como indesejável e reprovável (visão conservadora) ou como inevitável, fazendo parte do processo de aprendizagem. No entanto, convém referir que, apesar de a sua sobrevalorização não ser saudável, o erro também não pode ser descurado.

Antes de nos centrarmos mais profundamente nesta questão, é importante definir erro ortográfico. Para Rio-Torto (2000, p. 599), este corresponde a "[...] representações que derogam as normas ortográficas vigentes, representando, portanto, rupturas em relação a estas; porque, ainda que muito escassa, existe alguma margem de variação ortográfica (fêvera e febra) são representações anómalas ou desviantes aquelas que não são aceites pela comunidade linguística de suporte". Efetivamente, sendo a norma ortográfica uma invenção social, também o é o erro ortográfico. Na verdade, a correção ou a incorreção ortográfica é apenas uma questão de (des)conhecimento da forma única autorizada pela norma. Trata-se de um indício de uma aprendizagem que não teve lugar, constituindo fonte de informação e instrumento de trabalho para o professor nortear a sua ação junto do aluno com dificuldades (Barbeiro, 2007; Zorzi, 1998).

Tipologia dos erros ortográficos

Procurando compreender os erros que as crianças cometem, nas últimas décadas, o estudo de tipologias de erros tem sido objeto de interesse de vários investigadores (Barbeiro, 2007; Horta & Martins, 2004; Morais, 2002; Rio-Torto, 2000; Sousa, 1999). Estes consideram importante recorrer a uma tipologia para identificar e caracterizar os erros ortográficos dos seus alunos, no sentido de registar a frequência desses erros, compreender que estes têm causas distintas, fornecer aos alunos uma informação precisa sobre o seu desempenho e um instrumento de análise das suas próprias produções ou de outros, encontrar estratégias e atividades didáticas específicas para superar as dificuldades detetadas.



Existem, portanto, diversas propostas de categorização dos erros ortográficos. Barbeiro (2007) propõe uma tipologia de erros, estabelecida a partir dos princípios e critérios envolvidos na construção de conhecimento ortográfico. Algumas incorreções ortográficas resultam de os alunos (ainda) não terem desenvolvido as competências associadas a alguns desses princípios e critérios. A título de exemplo, se as competências que mobilizam o nível da transcrição não estiverem adquiridas/desenvolvidas, teremos problemas quanto à segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, através de grafemas. Tal resultará em problemas de transcrição gráfica evidenciados em formas incompletas, trocas de posição, trocas de grafemas, etc. Existem, ainda, outros problemas de transcrição da oralidade com origem nas variedades e registos, quando diferem da norma ortográfica: por exemplo *pescina por piscina. Apesar de algumas incorreções se poderem situar a este nível, maioritariamente, as incorreções decorrem da inobservância de regras ortográficas de base fonológica (ex. *moito por muito), de base morfológica (ex. *fomus por fomos), de base lexical (*sidade por cidade), de acentuação (*agua por água), de base frásico-entonacional (ex. *lisboa por Lisboa) e de unidade gráfica da palavra (*de pois por depois).

Rio-Torto (2000) também propôs uma tipologia de erros ortográficos, que inclui:

- i) erros grafemáticos, que afetam a representação ortográfica/grafemática das palavras, mas não a sua configuração auditiva ou fónica, podendo ser superados pelo reforço do conhecimento da estrutura morfológica da palavra;
- ii) erros fónicos, que afetam a estrutura fónica e silábica das palavras e, frequentemente, têm origem na deficiente (re)produção do fonetismo da palavra, pelo que é importante que as crianças tenham no professor um modelo de transmissão do oral cuidado;
- iii) erros morfológicos e erros morfolexicais, que resultam do desconhecimento da estrutura morfológica das palavras ou da identidade e funções dos seus constituintes.

Sousa (1999) também propôs uma tipologia de erros, incluindo três categorias:

- i) classe I – palavras fonética e graficamente incorretas, por adição, omissão, substituição, troca de posição ou inversão;
- ii) classe II – palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas, por maiúscula/minúscula, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos, divisão/aglutinação.
- iii) classe III – outras, irreconhecível, omitida, substituída.

Especificamente nas crianças portuguesas, o estudo levado a cabo por Horta e Martins (2004), relativo à evolução (do 3.º para o 4.º anos) de um conjunto de crianças portuguesas no tipo de erros dados num ditado, permitiu perceber que: i) a maioria dos erros era de natureza fonográfica; ii) o ano de escolaridade em que as crianças se encontravam influenciava a quantidade de erros que cometiam, pois a prática de ortografia melhora o desempenho; iii) os tipos de erros não eram muito diferentes do 3.º para o 4.º anos; iv) os alunos com melhores desempenhos ortográficos cometiam erros mais especializados, o que



revela que os erros não deixam de acontecer, ainda que tendam a diminuir. Na verdade, eles são substituídos por outros.

Portanto, entender que o erro ortográfico faz parte do processo de aprendizagem, que tem uma causa particular e que pode ser ultrapassado é um princípio de base a ter em conta no ensino e aprendizagem da ortografia.

Estes princípios devem ser objeto de reflexão pelo futuro professor, de modo a informar a sua ação docente futura. A experiência que irá desenvolver no âmbito das suas práticas informará e transformará, por sua vez, esse conhecimento construído no âmbito da sua formação.

Considerações finais

Atentemos nesta reflexão de Barbeiro (2007)

A questão ortográfica coloca-se todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita. Em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos alunos essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar, mesmo para além do ensino básico. As dificuldades ortográficas continuam ainda a acompanhar alguns adultos, como profissionais, quando têm de recorrer à escrita. (Barbeiro, 2007, p. 7).

Partimos dela para defendermos que o 1.º CEB desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência ortográfica, que, uma vez automatizada, deixa espaço ao indivíduo para se centrar noutros aspetos exigentes da produção de um texto escrito. Ao professor cabe compreender os princípios didáticos implicados na aprendizagem da ortografia, essenciais para a seleção de estratégias e a planificação de atividades:

Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê? (Roldão, 2009, p. 29).

Logo, as atividades serão a operacionalização das estratégias, ou seja, serão os meios para as ativar (Roldão, 2009).

Reforçamos, por isso, a ideia inicial de que a Didática tem dimensões que se informam e se complementam. Na formação de professores, esse princípio está patente, quer porque a investigação informa a formação, quer pelo inverso. O contacto dos futuros professores com a dimensão investigativa da Didática promove a reflexão e a discussão sobre princípios didáticos. Portanto, é na formação inicial que o futuro professor constrói conhecimento didático sustentado que irá informar a sua ação futura. Particularmente, a função do professor de Língua Portuguesa fundamenta-se num conhecimento profundo da língua, sua abordagem didática e, claramente, de cada aluno e sua turma

O presente artigo pretendia, precisamente, fazer um ponto de situação sobre as tendências de trabalho com a ortografia nos primeiros anos de educação formal, a partir de estratégias e atividades didáticas informadas.



Referências

- Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. H. Araújo e Sá, N. Costa, & F. Paredes (Eds.), *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299–310). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1994b). A didáctica curricular na formação de professores. Desenvolvimento curricular e Didáctica das disciplinas. In A. Estrela & J. Pereira (Eds.), *Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education, Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas* (pp. 723–732). Lisboa: AFIRSE/AIPELF.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didáctica para a formação de professores: reflexos sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (Ed.), *Didáctica e Formação de Professores: perspectivas e percursos no Brasil e em Portugal* (pp. 159–190). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M., & Pereira, L. Á. (2006). Perspectivas de desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal: que configurações epistemológicas? Presented at the Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2008). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle. Actes Du Colloque Acedle, Recherches En Didactique Des Langues – L'Alsace Au Coeur Du Plurilinguisme*, (5), 3–36.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *ÉLA, Revue de Didactologie Des Langues-Cultures et de Lexiculturologie, Approches Plurielles et Multimodales*, (153), 11–24.
- Allal, L., Köhler, D. B., Rieben, L., Barbey, Y. R., Saanda-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg, Suisse: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Amor, E. (2004). *Littera – escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1989). Didáctica e formação em Didáctica. *Inovação*, 2(2), 133–143.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita - Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho/ Departamento de Metodologias da Educação/Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: Edições ASA.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da escrita: a dimensão textual* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bizarro, R. & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1.º Ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40. 53-63.



- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. In A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (1ª ed., pp. 13–32). Barcelona: Editorial Graó. Retrieved from <http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=gL6eKtTdxjsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ann+a+camps&ots=1Re22uvwZB&sig=WxrM0PWVEZvp3KicNdGMgrpqTfs#v=onepage&q&f=false>
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática - utopia, desencanto e possibilidade* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender. Escrever para exprimir o aprendido. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877–1885). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (7ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (5ª ed.). Barcelona: Graó.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. (M. J. P. Rosário & N. V. Soares, Trans.) (1ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85–99). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Geraldi, J. W. (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Horta, I. V., & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 213–223.
- Lourenço, M. S. M. (2013). *Educação para a diversidade e consciência fonológica na infância* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Morais, A. G. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- Morais, A. G. (2005). O diagnóstico como instrumento para o planeamento do ensino de ortografia. In A. G. Moraes, A. Silva, & K. R. P. Melo (Eds.), *Ortografia na sala de aula* (1ª ed., pp. 45–60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2005). Inovar no ensino da escrita 2. A construção de uma relação positiva com a escrita. *Palavras*, (28), 63–78.
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (1ª ed., pp. 95–106). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rio-Torto, G. M. (2000). Para uma pedagogia do erro. In Instituto de Língua e Literatura Portuguesas/Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra (Ed.), *Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. I, pp. 595–618). Coimbra: Almedina.



- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Funda o Manuel Le o.
- S  (2006). Novas tend ncias na forma o de professores de Língua. *Til: Fragmentos de Educa o*, (1), 29–31.
- S  (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representa es, instrumentos, práticas e forma o. *Exedra, N  Temático "Investiga o E Ensino"*, 364–372.
- S  (2013). Introdu o. In C. M. S  (Ed.), *Transversalidade II: Representa es, instrumentos, práticas e forma o*. Cole o "Cadernos do LEIP". Série Temas n  2 (pp. 5–9). Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investiga o Didática e Tecnologia na Forma o de Formadores/Laboratório de Investiga o em Educa o em Português.
- S -Chaves, I., & Alarcão, I. (2000). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representa o fotográfica. In I. S -Chaves (Ed.), *Forma o, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da forma o de professores e de outros profissionais* (1  ed., pp. 53–67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In M. L. Mesa & J. M. V. Jeremias (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado* (pp. 53–69). Santiago de Compostela: T rculo Ed.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187–191.
- Silva, A. C. (2007). Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 171–182.
- Silva, A., & Morais, A. G. (2005). Ensinando ortografia na escola. In A. G. Morais, A. Silva, & K. R. P. Melo (Eds.), *Ortografia na sala de aula* (1  ed., pp. 61–76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sim-Sim, I. (2004). (I)litteracia, (des)conhecimento e poder. *Intercompreens o. Revista de Didática das Léguas*, 11–19.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educa o Básica*. Lisboa: Ministério da Educa o/Departamento da Educa o Básica.
- Sousa,  . C. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a escribir* (4  ed.). Barcelona: I.C.E Universitat Barcelona/Editorial Horsori.
- Teberosky, A., & Ribera, N. (2004). Contextos de alfabetiza o na aula. In A. Teberosky & M. S. Gallart (Eds.), F. Settineri (Trans.), *Contextos de alfabetiza o inicial*. (pp. 55–70). Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever. A apropria o do sistema ortográfico*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita. Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.