

Julho 2021

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Um olhar triangulado sobre os erros ortográficos no 1.º e 2.º CEB: a importância de analisar os erros para planejar uma intervenção mais eficaz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Joana Santos Rodrigues

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Cristina Vieira da Silva



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Educação com Rumo

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Um olhar triangulado sobre os erros ortográficos no
1.º e 2.ºCEB:
a importância de analisar os erros para planear uma
intervenção mais eficaz

Joana Santos Rodrigues - 2016038

Orientadora: Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Porto
2021

Agradecimentos

Terminada esta jornada, agora é momento de agradecer a todos os que fizeram parte deste percurso tão importante da minha vida.

Agradeço aos meus pais, do fundo do meu coração! Por serem os meus pilares e por permitirem a realização deste sonho. Por toda a força e segurança que sempre me deram, por todo o carinho e incentivo, por estarem sempre prontos a ajudar no que fosse preciso e por toda a confiança que sempre depositaram em mim. O agradecimento mais especial de todos é dirigido à minha mãe, o meu maior exemplo e apoio, a minha maior fonte de inspiração, a pessoa que nunca deixou de acreditar em mim e que me apoiou incondicionalmente.

À minha orientadora, a Doutora Maria Cristina Vieira da Silva, agradeço pelo apoio constante, pela preocupação, exigência, pelo profissionalismo, dedicação e confiança que depositou em mim. Obrigada por todos os ensinamentos que me transmitiu ao longo destes anos. Foi um privilégio colaborar consigo.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, quero agradecer por estes cinco anos de aprendizagens e partilha. A todos os docentes por tudo o que me transmitiram e a todos os funcionários por serem sempre tão simpáticos e prestáveis.

Agradeço às amigas que fiz na faculdade, Ana Correia, Ana Quelhas, Cláudia, Diana, Francisca e Helena. Foi um privilégio cruzar-me convosco!

À Ana Quelhas, que esteve sempre presente ao longo destes cinco anos e à Francisca, uma das melhores surpresas destes últimos dois anos, agradeço a partilha de vivências diárias, todo o apoio, solidariedade e amizade.

À minha família em geral, estou muito grata pelas preocupações e pelo acolhimento, fruto de um vínculo fortíssimo que partilhamos.

Às minhas amigas, Bárbara, Inês, Francisca e Rita, que são parceiras de vida, sou grata pela sua amizade genuína e apoio constante.

Um agradecimento especial também para o João, o meu companheiro em todos os momentos, que me compreendeu e ajudou nas longas horas que dediquei ao trabalho. Obrigada por me apoiares neste sonho!

Por fim, mas não menos importante, agradeço às professoras cooperantes que me acolheram de braços abertos, o que me permitiu crescer diariamente, assim como a todos os alunos que me receberam sempre com sorriso no rosto, o que nunca esquecerei.

Muito obrigada a todos, por tornarem este meu percurso tão feliz!

Resumo

Este relatório é produto de um projeto de investigação que tem como foco a triangulação de vários olhares sobre os erros ortográficos no 1.º e 2.º CEB, nomeadamente no ponto de vista dos alunos, das professoras e das investigadoras, assim como realçar a importância da realização de um levantamento e análise dos erros ortográficos dos alunos, para que o professor possa planear uma intervenção mais eficaz. Os principais objetivos deste estudo consistem em compreender os mecanismos subjacentes à escrita, nomeadamente, as condicionantes da dimensão ortográfica, conhecer diferentes perspetivas sobre a importância dos erros ortográficos, assim como promover estratégias capazes de promover a superação dos erros ortográficos, o que permitirá contribuir para o gosto pela produção escrita, salvaguardando a sua correção e eficácia, em termos comunicativos. Ao longo do percurso investigativo, recorreremos a vários instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados, nomeadamente a duas entrevistas, um *focus group* e ao levantamento dos erros mais comuns em duas turmas, uma do 2.º ano do 1.º CEB, e outra do 6.º ano do 2.º CEB. A partir da interpretação, análise e discussão dos dados obtidos através da metodologia adotada, pudemos verificar que os desvios ortográficos por relação assistemática grafema/fonema são os mais frequentes, assim como ficamos a conhecer as perceções das professoras cooperantes e dos alunos acerca dos erros ortográficos. O papel do professor será o de delinear estratégias e atividades que permitam ao aluno melhorar o seu desempenho.

Palavras-Chave: 1.ºCEB; 2.ºCEB; Dimensão ortográfica; Erros ortográficos; Estratégias; Papel do professor.

Abstract

This report is the product of a research project that has the focus on the triangulation of various perspectives on spelling mistakes in the 1st and 2nd CEB, namely from the point of view of students, teachers and researchers, as well as highlighting the importance of carrying out a survey and analysis of students spelling mistakes, so that the teacher can plan a more effective intervention. The main purposes of this study are to understand the processes underlying writing, namely the conditions of the spelling dimension, to know different perspectives on the importance of spelling mistakes, as well as to promote strategies capable of advance to overcome spelling mistakes, which will contribute to the taste for writing, safeguarding its correction and efficacy, in terms of communication. During the course of the research, we used several instruments and techniques for data collection and processing, namely two interviews, a focus group and a survey of the most common mistakes in two classes, one in the 2nd year of Primary School, and another in the 6th year of Secondary School. Based on the interpretation, analysis and discussion of the collected data through the methodology adopted, we were able to verify that the most frequent spelling mistakes are related to grapheme/phoneme asystematic relationships, as well as understand the perceptions of cooperating teachers and students about spelling mistakes. The teacher's role is to design strategies and activities that allow students to improve their performance.

Keywords: 1st CEB; 2nd CEB; Spelling Dimension; Spelling Mistakes; Strategies; Teacher's Role.

Índice geral

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| Parte I - Revisão Bibliográfica do Tema | 2 |
| 1. O que é a escrita?..... | 2 |
| 2. A importância da escrita | 5 |
| 3. As duas dimensões da escrita | 7 |
| 3.1 As Dimensões Gráfica e Ortográfica..... | 8 |
| 3.2 A Dimensão Textual..... | 11 |
| 4. O papel do professor e do aluno em torno da escrita..... | 13 |
| 4.1 Princípios Orientadores | 16 |
| 5. O que é o erro?..... | 17 |
| 5.1 Causas do erro | 19 |
| 5.2 Tipologias do erro..... | 22 |
| 6. Estratégias para o ensino da ortografia..... | 25 |
| Parte II - Opções metodológicas..... | 29 |
| 1. Contexto da investigação..... | 30 |
| 2. Procedimentos | 30 |
| 3. Participantes da investigação..... | 31 |
| 4. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação | 32 |
| Parte III - Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa..... | 37 |
| 1. Análise dos dados das entrevistas..... | 37 |
| 2. Análise do Focus Group | 39 |
| 3. Análise do levantamento dos erros ortográficos do 1.º e 2.ºCEB | 41 |
| Considerações Finais | 66 |
| Referências bibliográficas | 70 |
| Anexos..... | 74 |

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Classificação dos erros ortográficos segundo Barbeiro, Batista e Viana (2011)

Tabela 2 - Classificação dos erros ortográficos segundo Cardoso, Costa e Pereira (2002), p.15

Tabela 3 - Exemplos de atividades que atuam ao nível das unidades linguísticas e ao nível ortográfico.

Tabela 4 – Classificação dos erros ortográficos de fevereiro de 2020, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

Tabela 5 - Classificação dos erros ortográficos de março, abril e junho de 2020, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

Tabela 6 - Classificação dos erros ortográficos de outubro e dezembro de 2020, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

Tabela 7 - Classificação dos erros ortográficos de abril e junho de 2021, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Categorização com base nos erros de 17 e 27 de fevereiro de 2020

Gráfico 2 - Classificação em subcategorias com base nos erros de 17 e 27 de fevereiro de 2020

Gráfico 3 - Categorização com base nos erros de março, abril e junho de 2020

Gráfico 4 - Classificação em subcategorias com base nos erros de março, abril e junho de 2020

Gráfico 5 - Categorização com base nos erros de outubro e dezembro de 2020

Gráfico 6 - Classificação em subcategorias com base nos erros de outubro e dezembro de 2020

Gráfico 7 - Categorização com base nos erros de abril e junho de 2021

Gráfico 8 - Classificação em subcategorias com base nos erros de abril e junho de 2021

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção de grau de Mestre, sob a orientação da Doutora Maria Cristina Vieira da Silva.

Uma das razões que destaco relativamente à escolha do tema para este projeto prende-se com as inúmeras dificuldades que os alunos apresentam na área do Português, nomeadamente na escrita, onde a ortografia continua a ser objeto de particular atenção. Apesar de esta questão ser bastante debatida e estudada, os problemas persistem. Neste sentido, é urgente tomar consciência deste problema e relevar a importância de se realizar uma análise dos erros, de modo a criar e implementar estratégias que permitam auxiliar os alunos a escrever corretamente.

O tema desta investigação tem como foco a perceção de vários olhares sobre os erros ortográficos no 1.º e 2.º CEB, assim como realçar a importância da realização de um levantamento e análise dos erros ortográficos dos alunos, para que o professor possa planear uma intervenção mais sistemática e eficaz.

Este relatório de investigação encontra-se dividido em três partes essenciais.

A primeira parte refere-se à revisão bibliográfica do tema, onde se destaca o que é a escrita e a sua importância, as duas dimensões da escrita, o papel do professor e do aluno em torno da escrita, os seus princípios orientadores, o que é o erro, suas causas e tipologias, assim como estratégias para o ensino da ortografia. Esta fundamentação teórica servirá de suporte ao desenvolvimento desta investigação.

A seguir à revisão bibliográfica do tema, apresentamos a segunda parte deste relatório: as opções metodológicas. Aqui, será dada a conhecer a finalidade da investigação realizada, os contextos onde decorreu a investigação e os seus participantes, os procedimentos, assim como os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados.

Na terceira parte deste relatório, serão apresentados e discutidos os dados das entrevistas, do *focus group* e o levantamento dos erros ortográficos no 1.º e 2.ºCEB.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, onde será feita uma reflexão geral sobre todo o percurso e processo de conceção deste relatório, assim como as linhas de investigação futura. As referências bibliográficas e os anexos encerram complementando a estrutura do trabalho.

Parte I - Revisão Bibliográfica do Tema

1. O que é a escrita?

A escrita consiste num sistema de representação da linguagem, criado pelo Homem, que permite a transmissão de ideias sem que haja necessariamente contacto físico entre o emissor e o recetor. Essa característica possibilita a transmissão de ideias no espaço e no tempo relativamente ilimitados. Através da escrita, é possível enviar mensagens de um ponto para outro qualquer do planeta, ou do espaço, onde se encontre um humano, como também enviar e receber mensagens no tempo. Pode-se receber uma mensagem que foi escrita há milhares de anos, bem como escrever uma que pode ser lida só daqui a outros tantos.

Segundo o Dicionário Houaiss, o termo escrita pode ter várias aceções: “acto ou efeito de escrever ou de redigir”, “representação da linguagem falada por meio de signos gráficos”, “maneira, arte, técnica ou método particular de se exprimir literariamente”, ou ainda “sistema de escrita em que letras e grafemas representam os sons de determinada língua” (Houaiss & Villar, 2001, p.1569)

A escrita aumenta a capacidade humana de comunicação de tal forma que torna o homem num ser extraordinariamente diferente e superior. Será assim a maior invenção ou o grande passo para a valorização do Homem perante todos os outros seres e perante todo o universo que o rodeia.

A invenção da escrita deve-se à necessidade de não perder informação útil e de perpetuar ideias importantes, funcionando como uma ajuda preciosa à limitada memória humana, que não tem capacidade para registar toda a informação recebida de forma a poder utilizá-la de forma útil e conscientemente numa vida em sociedade. Houve então a necessidade de recorrer a ajudas de memória do exterior. Com as mãos, gravam-se símbolos que, mais tarde, ao serem percecionados, fazem recordar algum acontecimento do passado. Assim nasceu a escrita.

Tendo em conta a evolução da escrita, pode considerar-se pré-escrita quando os provos primitivos comunicavam por desenhos. O sistema pictográfico é considerado o primeiro sistema de escrita. Os pictogramas representam um objeto de maneira simplificada: por exemplo, um círculo com pequenos traços a irradiar a partir dele designava o sol. Trata-se de derivações de reproduções “icónicas” dos objetos do real, mas já simplificados e abstratos, não sendo já, no entanto, uma escrita por desenhos (que

é uma pré-escrita) dado usarem-se símbolos codificados para escrever e interpretar mensagens.

Posteriormente, surgiu a escrita ideográfica. Os ideogramas distinguem-se dos pictogramas pelo facto de não indicarem um objeto, mas sim uma ideia. Por exemplo, uma flecha indicando uma direção pode ser considerado um ideograma. Apesar de conservar traços do carácter representativo primitivo, este sistema de escrita passa a representar conceitos e ideias, e não o objeto em si.

A dada altura na história da humanidade, a linguagem falada passou a ser igualmente representada pelos sistemas de escrita, evolução essa de que são exemplificativos os sistemas logográfico, silábico e alfabético. No sistema de escrita logográfica, os símbolos gráficos tornam-se mais arbitrários e passam a representar as palavras e morfemas. É uma escrita parcialmente associada ao som, pois comporta já alguma informação de como pronunciar as palavras.

Na escrita silábica, os símbolos gráficos representam as sílabas das palavras (muito da escrita japonesa), os quais se associam para escrever as palavras. Os silabários e os alfabetos são, pois, exemplos de instrumentos de escritas fonográficas.

Já na escrita alfabética, os símbolos gráficos procuram representar os sons/fonemas individuais das sílabas (como acontece no sistema de escrita da língua portuguesa). O princípio alfabético é fonte de grande economia, mas ainda assim não há uma relação de correspondência transparente entre sons e grafemas, o que implica que a aprendizagem de uma escrita alfabética exige competências diferentes das dos outros sistemas. De facto,

para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como é que ele se tornou capaz de representar a linguagem ao nível dos fonemas, quais são as capacidades de que temos necessidade para apreender esta relação, e como é que a representação alfabética pode ser modelada pelas convenções ortográficas. (Morais, 1997, p.50)

Apesar de a escrita alfabética apresentar vários aspetos positivos (como a maior economia em termos de unidades de representação envolvidas), também possui alguns problemas, tendo em conta as seguintes características:

- Um som pode corresponder apenas a um grafema, por exemplo: [p] ↔ <p>
- Um som pode corresponder a vários grafemas, por exemplo: [s] ↔ <s>, <c>, <ss> e <ç>.
- Um som pode corresponder a um dígrafo, por exemplo: [ɲ] ↔ <nh>.

- Diferentes sons podem corresponder a um mesmo grafema, por exemplo: [ɔ], [o] e [u] ↔ <o>.

- Um mesmo dígrafo pode corresponder ora a um único som, por exemplo: [k] ↔ <qu> ora implicar mais do que um som [kw] ↔ <qu>.

A escrita alfabética permite uma criação interminável de significados pois escrever “permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência” (Calkins, 1989, p.15).

Escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem específica e que requer treino sistemático e consciente, sendo necessário trabalhar a escrita de forma organizada e racional (Cf. Pereira, 2002). A linguagem escrita é complexa e, por isso, é necessário muito tempo para que a sua aprendizagem se processe.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 29) definem escrita como um processo “complexo de produção de comunicação. Não sendo uma atividade de aquisição espontânea e natural, exige ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada.”

Figueiredo (1994) adianta que saber escrever não é um privilégio inato, mas antes um processo apurado que se atualiza numa atividade cognitiva e metacognitiva envolvendo operações de natureza diversa. Por isso, a “expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 29).

A passagem da linguagem oral para a linguagem escrita assume um caráter específico, uma vez que são aspetos muitas vezes não coincidentes. Amor (2002, p.20) apresenta a escrita como uma atividade que assume um papel privilegiado em termos de desenvolvimento cognitivo, na medida em que permite objetivar e estruturar o pensamento e potencia a flexibilidade linguística, incluindo aqui os aspetos da escrita que traduzem os fenómenos do oral. Para Rebelo (1990, p. 91), escrever significa que o sujeito é capaz de transmitir e comunicar pensamentos, sentimentos, utilizando signos linguísticos através de um código dominado por si e pelos outros.

Mas a escrita não se esgota e vai para além do conhecimento da correspondência entre alfabeto e sistema fonológico, pois como refere Cassany (1999),

aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares, o tomar

consciencia de las diferentes estrategias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos más corrientes de oralidad y escritura. (...) aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitam el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales. (p. 47)

A escrita, pois, constitui um elemento de enorme valor social, sendo as suas duas dimensões (ortográfica e textual) frequentemente tomadas como indicadores do grau de instrução do indivíduo e como fatores condicionantes do sucesso no seu percurso escolar.

2. A importância da escrita

A expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana e é um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade. Para que o indivíduo tenha acesso às suas potencialidades, é necessário efetuar uma aprendizagem e esta é feita, normalmente em situação de escolarização formal.

O processo de aprendizagem da escrita não é um processo inato, como é o caso da aquisição da linguagem, pois exige uma aprendizagem formal. É normal que os alunos se deparem com várias dificuldades, pois este processo origina a mobilização de competências cognitivas e de estratégias que vão sendo adquiridas ao longo do processo de aprendizagem.

É imprescindível que as novas gerações dominem as formas de registo gráfico devido às exigências a que estamos expostos, ao vivermos numa sociedade em que os sistemas formais de escrita possuem especial importância. As competências inerentes ao domínio da expressão escrita são extremamente complexas e são indissociáveis das exigências da sociedade contemporânea, tal como podemos constatar na seguinte citação:

a capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de género. (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5).

De facto, o processo de aprendizagem da escrita é extremamente importante, podendo ser considerado como uma necessidade fundamental. Esse processo, ao constituir um grande desafio para os alunos, exige-lhes a capacidade de resolver uma série de problemas, por isso, torna-se necessário que a atividade de produção textual seja, numa primeira fase, devidamente acompanhada por um adulto.

A escrita deve ser valorizada, bem como o acompanhamento do processo da produção de texto no decorrer de todas as fases deste mesmo processo, até se obter o produto final.

Barbeiro & Pereira (2007) defendem que o domínio da escrita pressupõe, por parte do professor e da escola, a orientação necessária para que os alunos possam, efetivamente, usufruir de uma aprendizagem de qualidade. Esse ensino deverá proporcionar

uma prática intensiva; ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual (p. 10).

Dada a sua responsabilidade no processo de ensino formal desta capacidade, a escola é a principal responsável por incutir nos alunos competências que lhes “dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (p.7). Assim sendo, a escrita desempenha um papel primordial na vida do homem na sociedade, pois torna-se numa das ferramentas essenciais que o ser humano utiliza para comunicar.

Sousa & Cardoso (2008) defendem que o processo de aprendizagem da escrita se inicia com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que este processo poderá ser realizado, primeiramente, através de palavras e, numa fase posterior, através da escrita de frases que se interligam entre si.

Tendo em consideração as ideias destes autores, o papel do professor acaba por ser muito importante, visto que este pode proporcionar um ambiente, de descoberta da escrita, através do envolvimento da turma. Através desse ambiente podemos verificar uma valorização crescente e reconhecimento desta relação entre escola e escrita. Ao desenvolvimento da escrita aliam-se vários instrumentos, mas os que mais se destacam são as tecnologias de informação e comunicação, que contribuem, cada vez mais, para um melhor sucesso na competência da escrita, visto que o contacto que as crianças têm com a mesma é cada vez maior.

Assim sendo, torna-se cada vez mais pertinente a introdução de instrumentos e estratégias de natureza diversa que sejam exequíveis na aplicação destes princípios, para que a competência da escrita seja cada vez mais explorada e trabalhada de forma adequada.

Quanto à ação sobre o processo, evidenciam-se: a facilitação processual, sendo que o aluno tem que tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto,

bem como a linguagem que deve utilizar para o expressar; a escrita colaborativa que permite confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto e ainda a reflexão sobre a escrita, que permite aos alunos mobilizar capacidades de reflexão e falarem sobre os seus textos bem como o caminho que traçaram para a sua construção.

Em relação à ação sobre o contexto, é de salientar a integração de saberes e a realização de funções que, muitas vezes, poderão estar ligadas à própria aprendizagem, tais como as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas. Estas diferentes estratégias

podem surgir conjugadas entre si, correspondendo a diferentes vertentes ou a diferentes momentos de uma actividade de escrita que efectue o percurso entre o momento inicial, onde está presente apenas a intenção ou a indicação da tarefa, e a existência de um texto escrito que realiza determinadas funções. (Barbeiro & Pereira, p.12)

A valorização da escrita pressupõe sempre o respeito por um código convencional normativo, sem o qual a compreensão fica comprometida e o reconhecimento da complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, no qual as dimensões gráfica e ortográfica, por um lado e textual, por outro, merecem particular destaque.

3. As duas dimensões da escrita

Atualmente, a produção de textos escritos é considerada uma exigência generalizada da vida em sociedade, que “vê a escrita como uma atividade de prestígio, uma vez que ela é, simultaneamente, instrumento de produção e veículo de acesso ao conhecimento, exigindo indivíduos competentes na sua conceção, tratamento, apropriação e recriação” (Macário, Gorgulho & Teixeira, 2017, p.124)

A construção do conhecimento e o acesso a este dependem de um bom domínio da língua e (Barbeiro & Pereira, 2007) a “escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.” (p.5).

As competências que são ativadas para a produção de um documento escrito são:

- Competência compositiva, relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;

- Competência ortográfica, que inclui as normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua associada à competência gráfica, capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

3.1 As Dimensões Gráfica e Ortográfica

O controlo motor é fundamental desde o início da aprendizagem da escrita, para que a tensão não origine cansaço excessivo e conduza à desmotivação. Os maus hábitos são difíceis de combater, depois de instalados, pelo que devemos

ter consciência de que existem interdependências várias entre os diferentes modos de escrever e que a dimensão motora é diferente se estivermos a escrever em pé, na vertical, com giz sobre um quadro pendurado na parede ou sentados a uma secretária ou com o lápis numa folha de papel. (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.22)

A escrita é uma atividade neurobiológica muito complexa e que coloca grandes desafios à criança, exigindo-lhe a formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem convencional, uma adequação dos objetivos do escritor com as necessidades do leitor, a codificação num contexto verbal ortográfico, a sequência gráfica e de controlo motor e a utilização da pontuação. Devido a uma maior dificuldade da representação escrita dos sons, as dificuldades ortográficas são mais evidentes, mesmo quando, na maior parte das vezes, a atividade de leitura decorre sem grandes dificuldades.

À ortografia reconhece-se, na nossa sociedade, um particular valor, pois o seu domínio é tomado como indicador em relação a determinados aspetos, como sejam a capacidade de o utilizar corretamente cumprindo as suas normas, o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa. Quanto maior for a instrução da pessoa, maior vai ser a responsabilidade de escrever sem erros, pois correrá o risco de ser fortemente criticada e, com isso, comprometer o seu nível de sucesso (seja em contexto escolar, profissional ou até pessoal). Por conseguinte,

o alcance das incorreções ortográficas não fica limitado a uma situação concreta de comunicação e aos obstáculos linguísticos que aí poderão representar. Esse alcance extravasa para o domínio social, quando o aluno deixa a escola e a ortografia é tomada como indicador em relação à qualidade da aprendizagem que aí realizou. (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 49)

O maior inconveniente de um domínio ortográfico insuficiente não consiste apenas na penalização do aluno em relação às suas classificações, mas também no facto de este constituir um obstáculo para o seu desenvolvimento em relação à escrita.

Aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer letras. A descoberta do princípio alfabético não esgota o percurso de aprendizagem da forma escrita das palavras. Isto deve-se, essencialmente, a dois fatores:

- à complexidade das relações som-grafema;
- à existência, por norma, de uma forma ortográfica única.

O primeiro fator dá origem a que a maior parte dos sistemas ortográficos não apresente uma correspondência de um para um entre os sons e os grafemas, ou letras que os representam, daí resultando uma maior ou menor transparência do sistema de escrita. Equivale a dizer que um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som, como acontece, por exemplo, com as várias formas de representação possíveis entre <g> e <j> para o som [ʒ] tendo em conta a norma ortográfica. Outro exemplo da menor transparência de um sistema de escrita como o nosso ocorre, por exemplo, quando, para se escrever corretamente a palavra gato, é necessário identificar os quatro fonemas, saber que podem ser transcritos e que, no final da palavra, terá de se escrever <o> e não <u>.

O segundo fator origina que diferentes formas de pronunciar uma palavra sejam representadas, na escrita pela mesma forma ortográfica. Ela assenta numa norma, que pode ser comum a diferentes pronúncias, pois cada palavra, à partida escreve-se de uma única maneira. Por exemplo, a palavra telefone é frequentemente pronunciada de uma forma diferente daquela como que se escreve: a escrita de palavras como *ttelefon evidencia uma forma de articular a palavra em que não são pronunciados todos os sons; no entanto, só a forma *telefone* é aceite na ortografia. Noutros casos, são pronunciados mais sons do que os representados pelas letras: é o que acontece com a palavra igreja que muitas vezes se pronuncia *igreija. Cada um destes fatores apresenta consequências para a aprendizagem da ortografia.

Para efetuarem esse percurso com sucesso, para escreverem as palavras corretamente, as crianças devem realizar as seguintes conquistas:

- 1- discriminar os sons que integram as palavras;
- 2- saber como esses sons podem ser transcritos;

- 3- selecionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons, a ortograficamente correta.

As exigências colocadas pela representação escrita em Português são maiores do que na leitura. A tarefa de representar “sons de uma palavra por meio dos grafemas (escrita) é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas (leitura), pelo que, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de possibilidades é geralmente maior”. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 53)

Por exemplo, quando o aluno encontra o grafema <c>, antes de <e> ou de <i> no início de palavra (cena, cimo), já poderá ter aprendido que nesse contexto o <c> se lê sempre [s]. Na escrita tem de escolher entre as diversas possibilidades de representação, pois nesse contexto, o som [s], para além de <c>, pode também ser representado por <s> (selar, sigo).

A maior dificuldade da representação escrita dos sons leva a que alguns alunos apresentem bastantes dificuldades ortográficas, apesar de já lerem bem.

Os problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resultam da complexidade das relações som-grafema, pois é necessário saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica. Este domínio pode ser adquirido por duas vias:

- Via fonológica, que recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, com a finalidade de se efetuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correta.

- Via lexical, que recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico ortográfico, em resultado do contacto com a forma escrita e de outro tipo de conhecimento que temos de uma palavra, retendo informação acerca da maneira como ela se escreve. Nos casos em que não existe uma regra subjacente, o aluno deverá fixar a forma como se escreve a palavra.

Estas vias complementam-se para atingir a competência ortográfica.

O professor deve estar consciente destas duas vias e, perante uma dificuldade específica, deve ser capaz de:

- analisar se o problema de escrita tem a ver com o facto de o aluno não identificar todos os sons que constituem a palavra;

- analisar se o aluno tem dificuldades em identificar a letra;

- verificar se existe uma regra de correspondência som-grafia que possa ser ensinada ou ativada, ajudando o aluno a aplicá-la;
- verificar se pode ativar regras ortográficas através da informação que a derivação morfológica fornece;
- verificar se o domínio da ortografia da palavra implica a fixação na memória, recorrendo à via lexical.

O professor deve ter conhecimento da relação entre a maneira como a palavra é pronunciada habitualmente pelo aluno e a sua forma ortográfica, para poder adequar as estratégias a seguir no ensino da ortografia, pois a “existência de uma forma ortográfica única apresenta a seguinte consequência em termos de aprendizagem: a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita.” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.58)

É necessário avaliar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca aos alunos, para que se possa entender os problemas manifestados e desenvolver estratégias de ensino que visem a prevenção de dificuldades, porque intervir “de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelo aluno.” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.60)

Perante as dificuldades de ortografia apresentadas por um aluno, é necessário analisar a que tipos de problemas correspondem.

A análise das incorreções ortográficas permite tomar consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos e delinear estratégias com vista à sua superação. O professor deverá analisar as incorreções ortográficas do aluno tendo em conta o processo que ele terá seguido para escrever daquela forma e não apenas o produto escrito. Para compreender este processo, o professor deve mobilizar o conhecimento que tem do aluno, da sua linguagem e das suas dificuldades. A partir de vários produtos do aluno, o professor deve proceder a uma análise e classificação das alterações ortográficas.

3.2 A Dimensão Textual

No decurso do processo de escrita, são realizadas diferentes atividades. Essas atividades incluem pôr em prática conhecimentos sobre o tema e sobre o tipo de texto, programar como se vai realizar a atividade, efetuar pesquisas, selecionar a informação, elaborar um plano e organizar o texto. Seguidamente, deve-se redigir o texto e avaliar o

que se escreveu. Há três componentes presentes no processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Cada uma destas componentes pode surgir em diferentes momentos do processo.

A componente de planificação consiste em estabelecer objetivos, selecionar conteúdos para organizar a informação, programando assim a tarefa. É importante trabalhar esta competência no início da escolaridade, consagrando tempo à aprendizagem desta componente.

No que concerne à componente de textualização, esta consiste na redação, isto é, no surgimento de expressões linguísticas que posteriormente vão formar o texto. À medida que o aluno escreve, o aluno vai dar resposta às seguintes tarefas: explicitação de conteúdo, formulação linguística e articulação linguística.

Quanto à componente de revisão, esta realiza-se através da leitura, avaliação, correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode estar implícita ao longo de todo o processo, o que não retira o lugar e o papel da revisão final. A revisão está relacionada com a planificação inicial, mas não se encontra limitada a esta, pois é possível a transformação ao longo do processo. A reflexão também é bastante importante nesta componente e deve ser aproveitada para tomar decisões em relação à correção e à reformulação do texto.

O processo de escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, com o intuito de construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar e a “escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15).

A escrita de um texto constitui, pois, um processo complexo, mobilizando uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que surgirão no texto e é condicionada por uma variedade de fatores: cognitivos, emocionais e sociais. Este processo não é uniforme e apresenta variação conforme a situação a que se insere e conforme a pessoa que escreve, nomeadamente o seu grau de domínio da escrita.

Na aprendizagem da escrita, o aluno é confrontado com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma atividade individual e de exigir estratégias de planificação, textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade. Essas estratégias, onde a intervenção do professor é deveras importante, devem atender a esses

fatores e contribuir para que a criança ultrapasse as suas dificuldades, assegurando-lhe uma transição para uma escrita autónoma, como iremos verificar de seguida.

4. O papel do professor e do aluno em torno da escrita

A intervenção do professor deve estar integrada no processo de aprendizagem do aluno, dando-lhe oportunidades, tanto para o uso da linguagem escrita, como para a elaboração de hipóteses, para resolver os conflitos criados entre as suas hipóteses e o uso social da linguagem escrita, assim como automatizar as aprendizagens ortográficas.

A função do professor, segundo Camps, Milian, Bigas, Camps & Cabré será a de proporcionar aos alunos situações de aprendizagens que respondam aos seguintes aspetos:

“1. Facilitarles situaciones reales de escritura que favorezcan el contacto frecuente com la lengua escrita.

2. Proporcionarles instrumentos de apoyo para que puedan resolver los problemas ortográficos com que se encuentren al escribir.

3. Crear situaciones de aprendizaje sistemático de los aspectos regulares del sistema gráfico. Estas situaciones han de favorecer la formulación de hipóteses y la verbalización de las que implícitamente realiza.

4. Facilitarles instrumentos para la práctica sistemática de determinados problemas, a fin de conseguir la automatización indispensable.” (p.44)

Na situação de ensino-aprendizagem, é necessário o professor ter conhecimento dos problemas que o aluno tem de resolver no processo de escrita e das conquistas cognitivas já efetuadas, permitindo o seu apoio na resolução de determinado problema que surja. Para Barbeiro, o papel do professor “possibilita ainda o conhecimento das características individuais dos alunos no relacionamento com a expressão escrita, o que é fundamental para que o professor possa prestar apoio.” (p.16)

O professor deverá ter a preocupação de analisar as incorreções ortográficas do aluno tendo em conta não apenas o produto escrito, mas também o processo que ele terá seguido para optar por escrever daquela forma e não de outra. Após a análise dos problemas, o passo seguinte, para o professor, será encontrar estratégias e atividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica.

Já no que diz respeito ao papel dos alunos, estes constroem o seu conhecimento sobre a leitura e a escrita antes de serem formalmente ensinados a ler e a escrever e chegam ao 1.º Ciclo do Ensino Básico com conhecimentos diversos, fruto de experiências

já vivenciadas que os professores não poderão ignorar, mas antes devem procurar compreender para poder otimizar o processo de ensino.

As crianças desenvolvem assim diferentes conhecimentos sobre a escrita antes de estes lhe serem ensinados, devido a interagirem com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, pois assim vão construindo conhecimentos sobre o mundo. Deste modo, as “interacções com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita.” (Mata, 2008, p.9)

Quando as crianças estão envolvidas desde cedo na utilização da linguagem escrita, vendo os outros a ler e a escrever, vão consolidando a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita, estruturando assim o seu conhecimento sobre as suas funções. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 2002).

Em idade pré-escolar, as crianças já se apercebem e referem múltiplas funções da linguagem escrita. As que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir benefícios que se possam tirar dela, poderão sentir mais dificuldades no seu processo de aprendizagem. No processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a atuação do educador, quer na interação com as crianças, quer na organização dos ambientes educativos e nas oportunidades do contacto com a escrita, deve ter como grande finalidade o apoiar cada criança para que consiga “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.” (Mata, 2008, p.18)

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o aluno deve adquirir consciência da importância da caligrafia e de que o seu treino é uma forma de destreza motora para o desenho do grafema e do desenvolvimento da aquisição de literacia visual. É através do conhecimento da forma das letras que ela vai ser capaz de escrever com rigor e proporcionalidade dentro de um texto.

Através da descoberta do princípio alfabético, da descoberta de que as letras representam o som da fala, e da capacidade de representar cada um desses sons, o aluno constrói a sua competência ortográfica. Para efetuarem este percurso com sucesso, os

alunos deverão realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: discriminar os sons que integram as palavras; saber como esses sons podem ter produzidos; decidir entre as várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo o que está de acordo com a norma ortográfica.

A aprendizagem das regras ortográficas deve ter um caráter refletido e consciente, de forma a desempenhar um papel importante na aprendizagem do aluno. É importante que o professor proporcione aos alunos ferramentas e estratégias necessárias para a análise de diferentes hipóteses e para a tomada de decisões.

O aluno deverá refletir “sobre a forma como as palavras se escrevem e a capacidade de tomar essa forma como objeto de descrição desempenham um papel importante na sua aprendizagem.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 101)

A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação da probabilidade de erro, pelo que é importante que o aluno adquira ferramentas e estratégias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. Para atingir este nível, deverá ser ele próprio a analisar os seus erros, com o apoio do professor, tomando consciência das suas dificuldades. Só será possível aprender a escrever se o aluno refletir sobre as competências que está a desenvolver, uma vez que “a escrita não pode ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado pois ela é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde ‘o encontrar o que se vai dizer’, à maneira como se vai escrever” (Teixeira, Novo & Neves, 2011, p. 240)

O conhecimento dos problemas que os alunos têm de resolver no processo de escrita, o conhecimento das conquistas cognitivas (quer as já efetuadas quer as a mobilizar) permitem ao professor apoiar o aluno na resolução de determinado problema que surja e desafiá-lo a alcançar novos objetivos. Segundo Vygotsky (1991, p.89), citado por Barbeiro

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (1999, p.16)

4.1 Princípios Orientadores

Para (Barbeiro & Pereira, 2007) ao “proporcionar o domínio da escrita, a ação do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e atividades que são postas em prática. “(p.7 e 8).

-Ensino precoce da produção textual: deve ser objeto de ensino desde o início da escolaridade e é reconhecido como um processo lento e longo;

-Ensino que proporcione uma prática intensiva: a aprendizagem da escrita deve beneficiar de uma escrita pessoal frequente, de práticas sistematizadas com momentos de produção inventiva e crítica;

-Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever): deve implicar um repertório de ações tais como, planificação, textualização e revisão;

-Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes: deve se enquadrar o contacto com uma diversidade de géneros textuais relevantes;

-Ensino sequencial das atividades de escrita: a aprendizagem da escrita deve ganhar consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, permitindo-lhes expressar sentimentos, ideias e opiniões, formular conceitos e conhecimentos e registar vivências e projetos pessoais;

-Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual: deve enriquecer-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto;

-Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual: deve prever tempo de maturação que permita integração do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade.

Para concretizar os princípios anunciados anteriormente, devem privilegiar-se algumas estratégias:

-Ação sobre o processo: facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita;

-Ação sobre o contexto: integração de saberes e realização de funções.

Relativamente à ação sobre o processo, para proporcionar o domínio do processo de escrita, o professor pode pôr em prática atividades facilitadoras. O seu objetivo é desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão. Durante este processo, o aluno é incentivado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar

para o expressar. Outra estratégia será escrever em conjunto para aprender a escrever: a escrita colaborativa pode ser posta em prática, segundo modalidades diferenciadas e esta colaboração pode envolver tanto os alunos como o professor. A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto. A colaboração também se reflete na vertente emocional, através do reforço do sentimento de participação. A escrita colaborativa pressupõe uma componente de reflexão e de explicitação sobre a própria escrita, mobilizando a capacidade dos alunos refletirem e falarem sobre os seus textos e o processo que conduziu à sua construção.

Quanto à ação sobre o contexto, a integração de saberes dá-se, em simultâneo entre a escrita e o conhecimento que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua seleção, vai ser necessário tomar decisões, quanto ao conteúdo, às palavras e à sua organização. O 1.ºCEB constitui um contexto privilegiado para efetuar a integração de saberes, pelo motivo de ser o mesmo professor a lecionar as diferentes áreas disciplinares. Aprender a escrever também é aprender a usar a escrita para a realização de diversas funções. Neste processo de ensino-aprendizagem da escrita, o erro constitui uma etapa inevitável, pelo que importa que reflitamos sobre o mesmo.

5. O que é o erro?

O erro faz parte do crescimento e do conhecimento humano, sendo parte integrante do processo de aprendizagem. Há variadas formas de errar e múltiplos modos de atuar perante o erro. Cabe ao professor analisar o erro e perceber a sua causa, transformando um problema numa oportunidade. Se um erro for detetado precocemente,

pode evitar erros maiores no futuro; perceber por que razão o aluno errou pode permitir adequar a estratégia de ensino, evitar o desgaste do ato pedagógico e recuperar o ânimo do aluno. Abordar o erro numa perspetiva positiva e construtiva significa, por exemplo, fazer do erro um pretexto ou um ponto de partida para a explicação de um determinado fenómeno em que todos ficam mais esclarecidos e preparados para o futuro. (Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M., 2019, p.64 e 65)

É importante envolver a criança no processo de correção do erro, assim como é relevante avaliar para intervir. O erro ortográfico é um indicador importante para auxiliar o professor na aplicação de estratégias que visem desenvolver a competência ortográfica,

a partir do que o aluno já adquiriu e tendo em atenção as lacunas que ele apresenta na sua aprendizagem. Muitas vezes, chegamos a uma grande invenção ou a uma descoberta através de tentativas e erros, sendo que, na sala de aula, tal acontece também com frequência e nem sempre é necessariamente mau, sendo que há “muitas formas de errar e muitos modos de atuar perante o erro. Cabe ao professor analisar a situação, perceber a causa do erro e transformá-lo numa oportunidade em vez de um problema.” (Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M., 2019, p.64)

A linguística e a psicologia contemporâneas introduziram uma nova abordagem sobre as dificuldades dos alunos, a partir da análise dos erros. Perante os erros, o professor pode apresentar duas atitudes: ou considerá-los como algo indesejável ou perspectivá-los como algo inevitável no processo de ensino aprendizagem. Vários autores defendem que o erro faz parte da aprendizagem, pelo que devem ser objeto de reflexão por parte do professor e também do aluno.

Para Pereira e Azevedo (2005),

o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita. (p. 50)

Os erros são instrumentos de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá direcionar a sua ação junto de cada aluno, para o ajudar a dominar progressivamente a escrita. O enfoque didático do erro consiste na sua consideração construtiva dentro do processo ensino/aprendizagem. O professor pode valer-se do erro, adotando uma atitude compreensiva, propondo situações para que o aluno descubra as suas falhas.

O facto de o erro ortográfico ser considerado como algo a evitar, como a manifestação de uma aprendizagem que não foi alcançada, não deve impedir o professor de procurar, nos erros dos alunos, o que eles podem revelar. O erro pode ter duas leituras distintas. Uma das leituras está relacionada com a visão clássica da falha e constitui objeto de “censura”. A outra leitura é uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir dos conhecimentos que a criança possui no momento.

É importante tipificar e sistematizar um conjunto de erros mais comuns na ortografia, por duas razões:

1.º para não se pessoalizar o erro;

2.º para se conseguir ganhos de generalização, através do carácter exemplificativo, dado o tipo de prática recorrente que interessa corrigir.

Segundo esta perspectiva,

se forem os próprios alunos a detetarem os seus próprios erros e se forem os próprios a procurarem compreendê-los, sob a orientação do professor, estes terão mais facilidade em encontrar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades e as suas lacunas, transformando o professor num facilitador ao serviço da aprendizagem dos alunos em que estes aprendem por eles próprios. (Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M., 2019, p.65).

A análise dos erros dos alunos é, sem dúvida, um objeto de interesse do professor, a qual passará por uma reflexão sobre as suas possíveis causas.

5.1 Causas do erro

Ao iniciar a aprendizagem da escrita, a criança apoia-se no conhecimento que já possui da linguagem oral, sendo natural que surjam erros, uma vez que a representação fonética dos sons de uma dada língua nem sempre tem correspondência direta com a representação gráfica.

À medida que o aluno entra em contacto com a escrita, vai-se apropriando das suas regras, pondo gradualmente de lado as hipóteses fonéticas para construir hipóteses ortográficas.

Os erros são produzidos por todos os alunos, mas o processo de construção de conhecimentos não é igual para todos, pois, para uma parte deles, este processo é mais difícil.

Todas as crianças no seu processo de aprendizagem da escrita, quando têm oportunidade de escrever espontaneamente ou quando entram em contacto com palavras pouco familiares “se confrontam com os princípios do sistema de escrita e “produzem erros”. Tais erros, entendidos como “conflitos-obstáculos” no processo de apropriação da escrita, se modificam e diminuem na dinâmica do próprio processo.” (Zorzi, 1998, p.27)

Ainda na perspectiva de Zorzi (1998), o sistema ortográfico apresenta características ou propriedades diversas, com maior ou menor complexidade,

o que resultaria em apropriações diferentes de quem aprende a escrever”, por outras palavras, “existem determinadas características da própria linguagem que podem ser consideradas como focos de conflitos no processo de aprendizagem. Elas seriam responsáveis pela maior parte dos erros encontrados na produção escrita das crianças. (p.27)

O processo gradual de apropriação do sistema ortográfico, assim como as dificuldades que são inerentes ao próprio sistema de escrita “devem ser compreendidos de forma mais cabal para que se possa distinguir as dificuldades que fazem parte da aprendizagem daquelas que podem constituir distúrbios de aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p.51)

A descoberta das causas do erro serão instrumentos valiosos que ajudarão o professor na sua intervenção, pois o “erro poderá ser um indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas. Sabendo isto, poderemos intervir didacticamente para melhorar situações posteriores.” (Azevedo, 2000, p.68).

Muitas são as razões que contribuem para que o aluno erre e é do interesse dos professores descobrir o que faz com que os erros se produzam, na medida em que só localizando a origem do erro, a sua identificação e denominação se poderão prever exercícios de correção adequados. Detetar um erro precocemente “pode evitar erros maiores no futuro; perceber por que razão o aluno errou pode permitir adequar a estratégia de ensino, evitar o desgaste do ato pedagógico e recuperar o ânimo do aluno.” (Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M., 2019, p.64)

Identificando como causas de erros em crianças, Pereira (1984) citado por Azevedo (2000) salienta as seguintes:

“- o facto de as ideias fluírem rapidamente do que o seu registo escrito, ocasionando omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos diferentes de estrutura sintática;

- a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição;

- a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas, como certo tipo de orações relativas e concessivas, entre as crianças de idade compreendida entre os 9 e 13 anos;

- o uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.” (p.68 e 69)

A relação estabelecida entre a ortografia e a oralidade também é importante, na medida em que esta explica a maior parte dos erros. Por outro lado, a escrita, na

transposição do fonema para o grafema, exige o estabelecimento de uma relação quase sempre não unívoca entre o oral e o escrito.

Referindo-se aos erros ortográficos, Gomes (1989) citado por Azevedo (2000) enumera as seguintes causas:

- “- causas psicológicas: memória, atenção, percepção, lateralidade...
- causas derivadas dos métodos de leitura seguidos;
- causas relacionadas com o meio social do aluno: vocabulário, hábitos de leitura;
- causas relacionadas com um grande contacto com situações predominantemente orais: conversação, audiovisuais, banda desenhada (texto dos balões);
- dificuldades da própria língua;
- interferências: “Francês”, “là”, “elle”,...” (p.69)

O erro não deriva só do desenvolvimento mental do aluno, mas também da sua complexidade ou da norma estabelecida. Neste sentido, o erro tem uma componente social e cultural que o torna distinto de sociedade para sociedade. A importância de um erro provém de uma dada regra, mas também da consideração social que esta tem. As competências cognitivas são importantes para evitar o erro, mas a relevância social da norma também o é.

Os erros fazem, pois, parte do processo de apropriação da escrita. Em diferentes fases do desenvolvimento do aluno, o que podemos encontrar são graus de conhecimentos a respeito das características ortográficas, que podem variar quanto à sua qualidade.

Segundo Zorzi (1998),

afirmar que uma criança não sabe escrever não parece apropriado numa perspectiva de quem concebe a aprendizagem como uma construção. O que verificamos é que os conhecimentos podem ser mais superficiais ou mais profundos, e é esta a marca da evolução, isto é, que grau de apropriação das características do sistema de escrita cada criança já alcançou. (p.100)

As causas dos erros são múltiplas, de natureza diferente e nem sempre é fácil a sua identificação. Os erros podem ser categorizados de modo muito diferente, segundo quem está a avaliar, as teorias de referência, os alunos em questão, etc. Por outro lado, não existe uma relação mecânica entre o erro identificado e a sua causa. Deste modo, surgem várias tipologias de erros.

5.2 Tipologias do erro

O conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática didática. O professor “que conhece os erros mais frequentes dos seus alunos certamente que adaptará as suas explicações a sanar esses erros. Atende ao erro como estratégia docente e fixa-se nos processos mentais tanto ou mais do que nos resultados.” (Azevedo, 2000, p.71)

A quantidade e o tipo de erros possibilitam avaliar o progresso dos alunos e esse progresso permite informar o professor sobre o processo que está em curso. É necessário utilizar um modelo classificatório dos erros que oriente o professor na sua intervenção didática e, nesse sentido, as incorreções ortográficas têm sido objeto de análise segundo diversas categorias.

Para Cardoso, Costa e Pereira (2002), as tipologias de erros “que têm sido propostas na literatura têm subjacentes orientações, pressupostos e objectivos bastante divergentes. A heterogeneidade de tipologias que podemos encontrar resulta, assim, quer dos objectivos que presidem à sua elaboração, quer dos pressupostos teóricos em que se baseiam.” (p.3)

De facto, a construção de uma tipologia é sempre condicionada por três fatores fundamentais:

- os dados que se pretende analisar;
- a abordagem que se pretende fazer a esses dados;
- o público que vai utilizar essa tipologia.

Não existem categorizações únicas de erros, de facto, existem várias tipologias de erros ortográficos mais comuns produzidos pelos alunos, devidamente fundamentadas por investigadores. De seguida, irei apresentar algumas perspetivas de autores acerca da natureza dos erros ortográficos nos primeiros anos de escolaridade.

Segundo Barbeiro, Batista e Viana (2011), a categorização de erros pode ser agrupada em nove categorias:

| Categoria | Exemplos |
|---|--|
| Incorreções por transcrição da oralidade: | A transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex.: <i>auga</i> por <i>água</i>); |

| | |
|---|---|
| Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: | (estas podem ser: contextuais – ex: <i>omde</i> por <i>onde</i> – ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual – tónicas vs átonas – ex: <i>moito</i> por <i>muito</i> – em posição tónica, o fonema /u/ não é representado por “o”); |
| Incorreções por inobservância de regras de base morfológica | (ex: <i>gatu</i> por <i>gato</i> , <i>estudasse</i> por <i>estudasse</i>); |
| Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical | (ex: <i>cinno</i> por <i>sino</i> , <i>caicha</i> por <i>caixa</i>); |
| Incorreções de acentuação | (ex: <i>agua</i> por <i>água</i> , <i>á</i> por <i>à</i>); |
| Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas – ligadas ao critério do referente | A representação dos nomes comuns/próprios (ex: <i>lisboa</i> por <i>Lisboa</i>) e ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúsculas no início do período); |
| Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ligadas à junção de palavras | (ex: <i>comtantas</i> por <i>com tantas</i>) e à separação de elementos de uma palavra (ex: <i>porisso</i> - por <i>isso</i> , <i>derepente</i> por <i>de repente</i>) e ainda utilização de hífen; |
| Incorreções de translineação | (ex: <i>turi-stas</i> por <i>tu-ris-tas</i>). |

Tabela 1 - Classificação dos erros ortográficos segundo Barbeiro, Batista e Viana (2011)

Na tipologia de Gomes (1989) citado por Azevedo (2000, p.73), encontramos cinco tipos de erro, subdivididos em onze subtipos:

1. Erros que resultam da não correspondência som/letra
 - 1.1. por omissão ou adjunção
 - 1.2. por confusão
 - 1.3. por inversão
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásticos)
 - 2.1. a nível de morfemas
 - 2.2 a nível de lexemas
3. Erros de acentuação
 - 3.1. por omissão ou adjunção
 - 3.2. por confusão de sinais

- 3.3. por deslocação
- 4. Erros de pontuação (e outros códigos)
 - 4.1. por omissão ou adjunção
 - 4.2. por confusão
- 5. Erros semânticos-pragmáticos

Já a tipologia de erros de Cardoso, Costa e Pereira (2002) apresenta-se organizada em sete categorias:

| | |
|------------------------------|--|
| Desvios Ortográficos | <ul style="list-style-type: none"> a) relação assistemática som/grafia b) translineação c) acentuação d) uso de maiúsculas por minúsculas e vice-versa e) pontuação |
| Desvios Fonéticos | <ul style="list-style-type: none"> a) inserção b) omissão c) inversão d) substituição |
| Desvios Morfológicos | <ul style="list-style-type: none"> a) segmentação ou delimitação de palavras b) flexão c) derivação |
| Desvios Morfosintáticos | <ul style="list-style-type: none"> a) concordância |
| Desvios Sintáticos | <ul style="list-style-type: none"> a) alteração da ordem de constituintes |
| Desvios Sintático-Semânticos | <ul style="list-style-type: none"> a) subcategorização b) restrições de seleção c) omissão de constituintes |
| Desvios Semânticos | <ul style="list-style-type: none"> a) construção da referência nominal b) construção da referência temporal e aspectual c) conectores d) semântica lexical |

Tabela 2 - Classificação dos erros ortográficos segundo Cardoso, Costa e Pereira (2002), p.15

Há autores que, nas suas tipologias, privilegiam os resultados; outros dão maior relevo aos processos de aprendizagem. Cabe ao professor, ao utilizar as primeiras, não perder de vista os segundos, para que o tratamento dos erros possa dar resposta aos objetivos que se tem em vista.

Uma vez localizado e identificado o erro, segundo a tipologia que parecer mais adequada ao objetivo pretendido, e atendendo, sempre que possível, à sua causa, chegue-se ao objetivo final que será a sua correção e eliminação. Para isso, será necessário o

professor implementar estratégias exequíveis que permitam o aluno desenvolver a sua competência ortográfica e melhorar o seu desempenho.

6. Estratégias para o ensino da ortografia

Através da análise das incorreções ortográficas, é possível conhecer as dificuldades que os alunos demonstram na aprendizagem da ortografia, bem como as soluções que encontram para escrever as palavras e ainda avaliar quais são os erros que surgem de forma mais sistemática.

O papel do professor será o de delinear estratégias e atividades que permitam aos alunos desenvolver a sua competência ortográfica, promovendo uma maior autonomia do aluno e melhorias no seu desempenho, sendo que a “interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (Macário, Gorgulho & Teixeira, 2017, p.145)

As estratégias a adotar para o ensino da ortografia deverão permitir “uma maior autonomia do aluno e uma conseqüente melhoria do seu desempenho nesta competência.” (Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M., 2019, p.70)

As estratégias geralmente consideradas no ensino da ortografia podem seguir uma orientação predominantemente corretiva ou predominantemente preventiva.

A orientação corretiva recorre essencialmente ao método indutivo, que consiste num método mais tradicional, ou seja, na apresentação de regras ortográficas para serem memorizadas e aplicadas em casos concretos. Este método, na sua aplicação, “encontra limitações no facto de as regras nem sempre serem absolutas, ou seja, poderem encontrar excepções.” (Barbeiro, 2007, p.142)

No caso da orientação predominantemente preventiva, recorre-se essencialmente ao método indutivo, que diverge do anterior essencialmente na orientação pedagógica e no papel concedido ao aluno, uma vez que os alunos “são convidados a construir as regras ortográficas ao observar a estrutura semelhante de conjuntos de palavras.” (Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M., 2019, p.71). Neste procedimento, parte-se do estudo de conjuntos de palavras com a mesma estrutura ortográfica, “cabendo ao aluno a construção da regra que dê conta da ortografia desses vocábulos.” (Barbeiro, 2007, p.142)

Como exemplos adotados no âmbito dos procedimentos corretivos, destacam-se:

- o ditado clássico, que consiste na atividade de ditar um texto que o aluno deverá escrever. Enquanto estratégia de aprendizagem, tem sido posta em causa, quer pela artificialidade de que tradicionalmente se reveste, quer pelo facto de ativar os critérios que o aluno já domina e que poderão conduzi-lo a incorreções.

- textos lacunares, que apresentam um espaço em branco no lugar do grafema;

- crucigramas e sopas de letras, para o uso de estratégias lúdicas ao serviço da aprendizagem de palavras de ortografia duvidosa.

Na orientação preventiva, a preocupação está dirigida para proporcionar o contacto com as formas que poderão apresentar dificuldades, com a finalidade de evitar que o aluno cometa uma incorreção. As fases deste procedimento, para Barbeiro (2007), consistem:

a) na escrita da palavra em causa no quadro, a fim de favorecer a imagem visual;

b) no reforço auditivo, por meio da leitura por parte do professor e da repetição por parte do aluno;

c) na explicação do conteúdo semântico, quando necessária;

d) na indução da regra ortográfica que se possa aplicar aos vocábulos explicados;

e) na cópia das palavras estudadas, isoladamente ou integradas em frases;

f) nos exercícios de reforço: alguns dias depois, volta-se a recordar os vocábulos trabalhados, para facilitar a sua memorização. (p.143)

O método preventivo apresenta, no entanto, dois inconvenientes. O primeiro reside no facto de o aluno não ter consciência de qual é a sua falha ortográfica e o segundo consiste na construção de frases com palavras em relação às quais o aluno pode não sentir dificuldades, constituindo o trabalho realizado não aportar a construção de mais conhecimento para esse aluno.

Para desenvolver a competência ortográfica, Barbeiro (2007) apresenta as seguintes estratégias, em duas vertentes:

i) uma vertente integradora, que promova a relação com a escrita e com as outras competências nela atuantes, para lá da competência ortográfica; Esta vertente mobilizará o processo na sua globalidade, não incidindo apenas na representação gráfica da palavra;

ii) uma vertente metalinguística, de construção de um conhecimento consciente, que permita a resolução de problemas ligados a alguns dos critérios atuantes no sistema ortográfico. (p.146)

As estratégias integradoras têm como objetivo conquistar o aluno para a escrita com o intuito de reeducar ou alcançar a aprendizagem da própria ortografia. Esta vertente visa relacionar a ortografia com a escrita e com outras competências que nela atuam.

As estratégias metalinguísticas têm como objetivo permitir que o aluno descubra os critérios linguísticos, que construa o seu conhecimento de forma consciente para resolver problemas e estabelecer critérios atuantes no sistema ortográfico. Assim, a “pluralidade de critérios, a sua conjugação e a complementaridade permitem que os sujeitos encontrem caminhos diversos para chegar à forma ortográfica. Ao professor cabe proporcionar as possibilidades para essa descoberta e construção do próprio conhecimento.” (Barbeiro, 2007, p.149)

O trabalho sobre estas duas vertentes não deve ser isolado, mas sim articulado, tendo em conta que as estratégias de reeducação

deverão possibilitar o processamento consciente, uma vez que a forma ortográfica ainda não foi alcançada. Esse processamento, ao mobilizar as palavras e as regras ortográficas em que se manifestam dificuldades, pode ligar-se a contextos em que se criem ligações com outras vertentes, quer pessoais e emocionais, quer textuais. (Barbeiro, 2007, p.154)

A lista de atividades e estratégias a seguir, apresentada por Batista, Viana e Barbeiro (2011), para além de incompleta e apenas exemplificativa, articula-se numa vertente integradora e numa vertente metalinguística:

| |
|--|
| - manipular unidades linguísticas como palavras, sílabas e fonemas; |
| - suprimir palavras em canções; |
| - reconstituir a ordem das palavras numa pequena “frase” cuja ordem o professor alterou; |
| - nomear palavras que se iniciem com a mesma sílaba; |
| - detetar o intruso, indicando qual das palavras não começa por determinada sílaba; |
| - falar à robô, segmentando sílabas num discurso cadenciado, pronunciando sílaba a sílaba; |
| - constituir conjuntos de palavras, tendo em conta características ortográficas; |
| - 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.

Tabela 3 - Exemplos de atividades que atuam ao nível das unidades linguísticas e ao nível ortográfico.

As estratégias, para além da aprendizagem da decifração, também podem seguir a via sublexical ou fonológica ou a via lexical ou visual.

Ferreira, Silva, Matos, Couto e Martins (2019, p. 71 e 72) apresentam as seguintes estratégias:

Estratégias para o ensino da ortografia pela via sublexical ou fonológica:

- Alargamento da expressão oral em Português padrão (registo formal e cuidado)

Ex: *t'f'nar por telefonar *kelaru por claro

- Desenvolvimento da consciência fonológica (pares mínimos)

Ex: faca/vaca ou chá/já

- Descoberta/ Aprendizagem das regras ortográficas

Ex: antes de <p> ou , a letra <m> acompanha a vogal para a nasalizar

- Ditado interativo de um texto conhecido (reflexão sobre a grafia de algumas palavras)

Estratégias para o ensino da ortografia pela via lexical ou visual:

- Construção de vocábulos ou listas com palavras irregulares;

- Estabelecimento de relações entre palavras ligadas pela origem, sentido ou características ortográficas: cola / colar MAS chuva / *chuver;

- Consulta de cartazes/listas de palavras sobre dificuldades ortográficas;

- Consulta do dicionário;

- Corretor ortográfico (ao serviço da aprendizagem na identificação das falhas);

- Cópia.

Parte II - Opções metodológicas

Nesta parte, será dada a conhecer a finalidade da investigação realizada, as instituições onde decorreu a investigação e os seus participantes. Apresentar-se-ão os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados.

Neste sentido, para a elaboração deste relatório de estágio, a metodologia adotada foi a metodologia qualitativa, que se centra na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56)

Este tipo de investigação “é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56), o que permite compreender melhor as opiniões dos entrevistados, e possibilita-nos uma maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos, proporcionando uma realidade mais assertiva sobre aquilo que está a ser estudado/investigado.

Importa referir ainda que a investigação qualitativa, segundo Bodgan & Biklen (1994), possui cinco características: a primeira característica está relacionada com a observação direta, uma vez que neste tipo de investigação “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). A segunda característica determina que a investigação qualitativa é descritiva, o que significa que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p. 48). A terceira característica relaciona-se com o facto de os investigadores se interessarem “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49) e, no que diz respeito à quarta característica, estes “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50), ou seja, entendem o processo de análise dos dados como um funil, onde “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (p. 50). Por fim, a quinta e última característica da metodologia qualitativa estabelece que, neste tipo de abordagem, “o significado é de importância vital” (p. 50), isto é, os investigadores preocupam-se e interessam-se por perceber quais são as perspetivas distintas que diferentes pessoas têm sobre um determinado tema ou situação.

Assim, partindo da metodologia escolhida, apresentamos nos seguintes subtemas as componentes mais específicas da aplicação da mesma, nomeadamente o contexto da

investigação, procedimentos, participantes da investigação e instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados.

1. Contexto da investigação

A presente investigação foi realizada em dois contextos distintos. A primeira parte decorreu na valência de 1.ºCEB, mais concretamente numa turma de 2.º ano, de uma instituição de ensino particular. A segunda parte decorreu na valência de 2.ºCEB, numa turma de 6.º ano, num estabelecimento de ensino público, inserido num agrupamento de escolas. Tanto no 1.ºCEB como no caso do 2.ºCEB, os estabelecimentos educativos estavam situados na zona metropolitana do Porto.

O estabelecimento de ensino particular era frequentado por crianças provenientes, regra geral, de um nível socioeconómico alto, enquanto que o estabelecimento de ensino público integrava contextos socioeconómicos bastante heterogéneos, acolhendo alunos de distintos níveis socioeconómicos.

Nos dois contextos descritos anteriormente, foram criadas as condições necessárias para a aplicação e desenvolvimento desta investigação.

2. Procedimentos

Atualmente, as dificuldades que os alunos apresentam na área do Português, nomeadamente na escrita, continuam a ser um objeto de particular atenção. Apesar de a questão ser bastante debatida e estudada, os problemas persistem. Atendendo à complexidade da escrita, ao seu carácter convencional e ao facto de o nosso sistema de representação ortográfico ser medianamente transparente, escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem específica, treino sistemático e consciente, sendo necessário trabalhar de forma organizada e racional, envolvendo a criança no processo de correção do erro, assim como avaliar para intervir.

A dificuldade na produção de textos organizados e ortograficamente corretos é uma questão que acompanha muitos alunos até à fase adulta, sendo, por isso, motivo de preocupação e reflexão por parte do professor. Assumindo este pressuposto, no decorrer deste estudo formularam-se os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais:

- Compreender os mecanismos subjacentes à escrita, nomeadamente, as condicionantes da dimensão ortográfica.
- Conhecer diferentes perspetivas sobre a importância dos erros ortográficos.
- Promover estratégias capazes de ajudar na superação dos erros ortográficos.
- Contribuir para o gosto pela produção escrita, salvaguardando a sua correção e eficácia, em termos comunicativos.

Objetivos Específicos:

- Analisar diferentes tipologias do erro.
- Identificar e compreender as causas dos erros ortográficos mais comuns de uma turma de 2.º ano e de uma turma de 6.º ano.
- Identificar estratégias para motivar os alunos a escreverem sem erros ortográficos.
- Contribuir para a melhoria do entendimento sobre as dificuldades de escrita dos alunos através da análise e categorização de erros ortográficos.

3. Participantes da investigação

Este projeto de investigação foi implementado junto de duas turmas, uma do 1º CEB, no 2.ºano e outra do 2º CEB, no 6.ºano de escolaridade.

A turma do 2.º ano era constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo que doze eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Relativamente às particularidades que importa salientar deste grupo, nele estavam inseridos um aluno surdo de um ouvido e uma aluna de nacionalidade espanhola. Nesta turma, havia ainda a destacar apenas um aluno que revelava dificuldades de aprendizagem. Em termos gerais, a turma era bastante participativa, demonstrando um enorme gosto por aprender, mostrando-se recetiva às diferentes atividades apresentadas. O grupo de intervenientes caracterizava-se como sendo bastante empenhado, dinâmico, interessado e bastante curioso, aceitando sempre os desafios propostos.

A turma do 6.º ano era constituída por 28 alunos, com idades compreendidas entre onze e doze anos, sendo que dez alunos eram do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. Deste grupo, faziam parte uma aluna de nacionalidade espanhola e um aluno de nacionalidade brasileira. Destacam-se neste grupo cinco alunos com dificuldades de aprendizagem. O grupo de intervenientes era interessado e participativo nas diversas

atividades propostas. Este grupo, ao nível dos resultados de aprendizagem, era bastante heterogéneo visto que se registavam bons desempenhos por parte de alguns alunos, mas também outros com resultados médios e outros ainda com resultados negativos.

4. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

As técnicas de recolha de dados são “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70), uma vez que nos ajudam a compreender os dados obtidos. A investigação qualitativa “caracteriza-se por três grandes grupos de técnicas de recolha de dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 79): a análise documental, a observação e a entrevista.

Ainda relativamente às técnicas, importa referir que Pardal & Correia consideram a técnica como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores classificam as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial. (1995, p.48)

Como técnicas para elaboração desta investigação, elegemos, em primeiro lugar, a técnica de observação, aliada à intervenção educativa, através da recolha e pesquisa documental, tendo sido feitas várias recolhas de produções escritas realizadas pelos alunos e consultados documentos que suportassem o conteúdo da investigação. Para além destes, procedemos também à recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas às professoras titulares e um *focus group* aos alunos de 2.ºCEB. No que respeita aos instrumentos de tratamento dos dados, foram utilizadas grelhas de classificação dos erros ortográficos a partir de produções escritas de alunos do 2.º e 6.º anos, efetuada a análise de conteúdo a partir das transcrições das entrevistas e do *focus group*.

Como forma de abordar mais profundamente cada técnica utilizada durante esta investigação, e começando pela primeira técnica anteriormente referida, pareceu-nos pertinente citar as palavras de Safty (1993 cit in Estrela & Ferreira, 2001), quando este defende que

O professor eficaz organiza e apresenta um material pedagógico interessante e variado; planifica em função do tempo, tanto do seu como

do da turma; integra um sistema de regras que faz respeitar de forma coerente; a aula e as diretivas são claras e precisas; cria uma atmosfera positiva e calorosa; estabelecido o acordo quanto à prioridade dos objetivos escolares, a aprendizagem ocupa uma proporção preponderante do tempo de aula; verifica e guia a aprendizagem dos alunos; mantém um sistema de avaliação contínua dos alunos. (p. 74)

Assim sendo, foi proposto aos alunos de duas turmas, uma do 2º ano do 1.º CEB e outra do 6.º ano do 2.º CEB, a realização de diversas produções escritas, na sua maioria ditados. Estas produções escritas foram recolhidas em quatro momentos distintos em cada turma. No âmbito do 1.ºCEB, as propostas foram aplicadas em fevereiro, março, abril e junho de 2020. No que diz respeito ao 2.ºCEB, as propostas foram aplicadas em outubro e dezembro de 2020 e abril e junho de 2021. Para cada produção escrita, foi feito um levantamento e a categorização de erros ortográficos, utilizando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002). A concretização destas produções escritas, teve como intuito perceber ao nível da ortografia, quais as categorias de desvios em que os alunos apresentam maiores fragilidades e verificada a sua evolução ao longo das aplicações.

O inquérito por entrevista foi outra das técnicas de recolha de dados utilizada que obedeceu a um instrumento, isto é, a um guião previamente elaborado. (Anexo I) Esta técnica traduz-se num “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92), existindo diversos tipos de entrevistas que podem ser utilizadas de acordo com a finalidade do estudo em causa. A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um guião que contém questões que estão alinhadas, tendo em conta os objetivos delineados em torno de uma problemática central. O guião da entrevista permite conduzir a entrevista com o intuito de se compreender as dificuldades relativas à ortografia, assim como as estratégias utilizadas para as colmatar, tendo em conta os seguintes objetivos:

Definimos, como objetivos gerais da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
 - Recolher informação para caracterizar a escrita dos alunos;
 - Recolher informação para compreender as dificuldades dos alunos na escrita;
 - Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/recursos em ação;
- e, como objetivos específicos da entrevista:

- Identificar dados relativos à entrevistada, nomeadamente, idade, anos de trabalho ativo na área; habilitações académicas; ano de conclusão da formação; formação específica nesta área;

- Identificar o que é mais valorizado na escrita, assim como as maiores dificuldades sentidas por parte dos alunos;

- Compreender como o professor pode agir perante o erro;

- Conhecer algumas estratégias utilizadas pelo professor para colmatar o erro ortográfico;

- Identificar qual a possível causa para o aumento/diminuição dos erros ortográficos no 1.º e 2.º CEB;

- Perceber se a capacidade de escrever sem erros ortográficos contribui para a melhoria das aprendizagens;

- Compreender se a formação contínua de professores nesta área vai ao encontro do que é exigido que os professores façam com os alunos;

- Identificar quais os recursos/práticas que o professor utiliza para melhorar a escrita e a conseqüentemente diminuir os erros ortográficos.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual o entrevistado tem a possibilidade de relatar as suas experiências, a partir de um foco principal proposto pelo entrevistador. Ao mesmo tempo, permite respostas livres, espontâneas e valoriza a atuação do entrevistado, nomeadamente a sua aproximação com a realidade.

A entrevista semiestruturada é um modelo de entrevista representado por um guião de perguntas previamente estabelecidas, tendo como foco um determinado assunto; esta traduz-se num género de entrevista com vista à “intervenção mútua” (Máximo, Esteves, 2008, p. 96) e implica a introdução de uma série de questões amplas (por parte do investigador), tendo como finalidade a procura de um significado partilhado.

A aplicação da entrevista semiestruturada permite um maior direcionamento para caracterizar a escrita dos alunos e conhecer a perceção real do entrevistado sobre o assunto e o conseqüente fornecimento de respostas espontâneas, pois o objetivo é proporcionar um discurso livre ao entrevistado a partir de um guião de perguntas, sem que ele deixe de se focar nos assuntos propostos.

A construção do guião da entrevista obedeceu à elaboração de questões que se basearam e foram alinhadas tendo em conta os objetivos gerais e específicos acima identificados.

O *focus group* foi outra das técnicas utilizada no presente relatório no sentido de desenvolver a recolha de informação. Centrando-nos no âmbito educativo, o *focus group* pode trazer aspetos interessantes se se aplicar ao estudo de problemáticas que se revistam de complexidade, como o estudo das atitudes dos estudantes face a reformas dos planos de estudo, a análise da cultura institucional (...), de problemáticas e/ou necessidades de certos grupos relativa à inserção socioprofissional (...)" (Ortega citada por Santos, 2011, p.13).

Apesar da idade dos entrevistados, esta técnica, pelas suas características, adapta-se facilmente a participantes não adultos, como é o caso em apreço.

É de salientar ainda que o recurso a esta técnica permite responder e clarificar alguns objetivos que se interligam com a análise e compreensão de situações educativas, com os processos de ensino/aprendizagem, com a resolução de conflitos, com a qualidade das instituições "(...) não só do ponto de vista dos jovens alunos, mas também de outros atores educativos como os professores, os pais/encarregados de educação" (Ortega, citada por Santos, 2011, p.14).

O *focus group* é uma técnica de conversação que faz parte das pesquisas de carácter qualitativo e situa-se próximo das entrevistas em grupo, no entanto distingue-se das mesmas adquirindo um carácter próprio. Portanto, o *focus group* é geralmente constituído um pequeno grupo de pessoas reunidas, com o objetivo de interagir numa conversa sobre temas objeto de investigação e é precisamente essa interação que distingue o *focus group*, o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efetivamente, não tem como objetivo a busca do consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controlo da interação desde o investigador até aos participantes, o que dá uma maior ênfase aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira (Fabra & Demènech citados por Santos, 2011).

Para aplicar esta técnica, é importante que o investigador/moderador opte por algumas formas de estar, ou seja, para que o grupo de discussão tenha o sucesso desejado, é necessário que o investigador promova a confiança de todos os participantes, devendo para tal, "(...) estimular, compreender, aceitar as ideias de todos de modo a integrá-las sem manipular ou cortar o discurso do atores envolvidos mantendo uma postura que, gradualmente, passe de uma não diretividade explícita a uma diretividade implícita"

(Santos, 2011, p.18). Não é suposto que existam respostas corretas ou incorretas relativamente às perguntas efetuadas, demonstrando sempre que o que dizem é considerado como válido já que o que se pede são opiniões e pontos de vista, algo não sujeito a avaliação, mas sim aceitação e respeito. Além dos conhecimentos relativos ao processo de investigação, o investigador deve ter em atenção outras qualidades, sendo elas a flexibilidade, a capacidade de observação do grupo, “(...) a perspicácia e subtileza para ajudar a desabrochar a interação entre todos os participantes, a promoção da coesão dentro do grupo, a capacidade de síntese e de recondução de temáticas relevantes que possam surgir aquando da discussão (Ortega citada por Santos, 2011, p. 19). Portanto, é com facilidade que chegamos à conclusão de que quem conduz o *focus group* deve fazê-lo criando um ambiente de confiança e confidencialidade para que o desejado diálogo aconteça de uma forma natural para todos os participantes.

Na perspetiva de alcançar o objetivo estipulado, considera-se crucial não só recolher o testemunho das professoras envolvidas para auxiliar na investigação, mas também dar voz e entender a opinião dos alunos relativamente ao objeto de estudo.

O *focus group* obedeceu a um guião previamente elaborado. (Anexo II)

Tendo em conta todos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação, na parte seguinte, será feita uma análise detalhada de todos os dados recolhidos.

Parte III - Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa

1. Análise dos dados das entrevistas

No presente capítulo, serão apresentados os dados de investigação relativos às entrevistas. A par, e em forma de síntese, será realizada uma análise dos principais resultados de investigação.

A professora titular de turma do 1.ºCEB lecionava há 14 anos, à data da recolha dos dados através da entrevista efetuada, sendo que o que mais valorizava na escrita dos alunos, tendo em conta a dimensão ortográfica e textual era “despertar o gosto pela escrita e levar os alunos a perceber para que é que escrevemos: escrevemos para alguém, para comunicarmos, para nos expressarmos”. Em segundo lugar, valorizava a dimensão estética da escrita. Relativamente à professora de Português do 2.ºCEB, o que mais valorizava na escrita dos alunos era “a criatividade e coesão do discurso narrativo aliadas a um vocabulário diversificado”.

Na opinião da professora do 1.ºCEB, relativamente à dimensão ortográfica ou textual, esta considerava que as maiores dificuldades dos alunos se situavam na organização textual, tendo em conta que “as crianças têm sempre muitas ideias, ideias bestiais, que é preciso encadear numa sequência lógica, que nem sempre é fácil para eles”. Quanto à professora de Português do 2.ºCEB, também considerava que as maiores dificuldades dos seus alunos se situavam na dimensão textual.

Questionada acerca de como agia perante o erro, a docente do 1.ºCEB respondeu que o fazia com naturalidade e com a crença de que este faz parte dos anos iniciais de aprendizagem. Acrescentou que, por vezes, os alunos eram incentivados a identificar os seus próprios erros e a reescrevê-los corretamente. Relativamente à correção das produções escritas dos alunos, a docente mencionou que ela própria corrigia os erros e, algumas vezes, incentivava a autocorreção de ditados. A docente de Português do 2.ºCEB declarou agir “incentivando a leitura de obras que permitam uma melhoria em termos de expressão escrita e dinamizando, durante as aulas, oficinas de escrita criativa, a partir da visualização de curtas metragens, imagens, objetos, palavras retiradas aleatoriamente do dicionário”. Referiu ainda que, sempre que possível, incentivava os seus alunos a identificarem os seus próprios erros, uma vez que considerava que esta seria a forma mais eficaz de não os repetirem, sendo que ela própria corrigia as produções escritas dos alunos.

No que concerne à forma como se processa essa correção (se é a professora que identifica o erro e escreve a forma correta; se apenas identifica o(s) erro(s); se apenas indica quantos erros há; se os alunos cooperam entre si na identificação do erro ou se os alunos identificam e corrigem os seus próprios erros), a professora do 1.ºCEB respondeu que fazia todas estas práticas, sendo que apenas que não tinha a preocupação de contabilizar o número de erros. Adiantou ainda que gostava sempre que eles estudassem o texto a ditar, antes do exercício ortográfico. A professora do 2.ºCEB afirmou apenas identificar o erro, tendo de ser o aluno a proceder à correção.

Focando agora mais na percepção da professora titular da turma do 2.º ano e considerando os seus 14 anos de experiência, esta não considerou que os erros ortográficos tenham vindo a aumentar no 1.ºCEB. Defendeu ainda que a capacidade de escrever sem erros ortográficos poderá contribuir para a melhoria de aprendizagens, pois escrever bem é uma prioridade no processo educativo, assim como a leitura, da qual a escrita é indissociável. Apesar de ter conhecimento de que existe, reconheceu que a procura de formação nesta área, até ao momento, não tem sido uma prioridade para a docente. Na perspetiva da professora do 2.ºCEB, com 25 anos de experiência, esta considerou que os erros ortográficos têm vindo a aumentar em consequência da diminuição dos hábitos de leitura e assinalou ainda considerar não existir uma relação entre a correção ortográfica e a melhoria das aprendizagens. A professora mencionou ainda que nunca realizou formação nesta área.

De uma forma global, para as duas professoras, existe uma preocupação por parte dos docentes em planear atividades que permitam melhorar a escrita e consequentemente a diminuição dos erros ortográficos dos seus alunos. Ainda assim, os resultados de um estudo nacional (Lopes et al. 2014) sugerem que os professores do 1.ºCEB dedicam muito pouco tempo ao trabalho sobre a ortografia, apenas 1,7 % do tempo. Este dado é importante, uma vez que “há queixas recorrentes de professores de outros níveis de ensino, incluindo do ensino superior, relativamente ao grande número de erros ortográficos cometidos pelos alunos.” (Lopes et al, 2014, p.75) Ainda segundo este estudo, o pouco tempo dedicado à ortografia poderá explicar a persistência dos erros ao longo do percurso académico e os dados ainda sugerem que “não sabemos como é que o tempo é utilizado, o que não é de somenos importância, já que há formas mais e menos adequadas de corrigir os erros”. (p.75)

Por fim, questionadas acerca de sugestões de recursos ou práticas no ensino da ortografia que gostassem de destacar, a professora do 1.ºCEB mencionou alguns livros de escrita criativa de que faz uso já há alguns anos e a professora do 2.ºCEB referiu a prática de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.

2. Análise do Focus Group

Nesta técnica, utilizam-se conjuntos de participantes, de modo a que todos possam intervir. O objetivo foi criar um grupo constituído por alunos que estivessem em diferentes patamares relativamente à ortografia e que estivessem à vontade para se expressar. Se bem organizados e conduzidos, os grupos de discussão têm uma grande potencialidade, ou seja, são vistos como “(...) uma garantia de poderem expressar livremente as suas opiniões críticas sem constrangimentos” (Santos, 2011, p. 17). Posto isto, reuniu-se um grupo de seis crianças da turma do 6.º ano, com a intencionalidade de todos conseguirem expressar as suas ideias, por vontade própria ou por incentivo da investigadora, que conduziu o *focus group*.

Relativamente às respostas dos alunos acerca da escola e da aprendizagem, a maioria manifestou o seu gosto em frequentar a escola, ainda que tenham assinalado que o que gostam mais na escola é de estar com os amigos.

No entanto, todos mencionaram que gostam de aprender, ainda que dependendo tal gosto da disciplina e do conteúdo que estão a abordar. As disciplinas preferidas variam entre Educação Física, Educação Visual, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Português e Matemática.

Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer nas aulas de Português, a maioria prefere o domínio da oralidade, sendo que o domínio da leitura e da escrita também foi mencionado.

Um dos objetivos consistia em compreender a perceção dos alunos em relação à ortografia, por isso foram questionados acerca da importância de escrever sem erros ortográficos, sendo que todos os alunos reconheceram que era importante escrever corretamente e acrescentaram “eu não o consigo fazer muito bem, mas acho que é importante para todas as pessoas conseguirem perceber” (E); “acho que não se devia forçar e castigar gravemente quando uma criança erra, porque assim faz com que deixe de querer aprender” (L1); “se no futuro formos escrever alguma coisa, mesmo nas redes sociais e assim, as pessoas depois gozam connosco” (T).

No seguimento da questão anterior, os alunos consideraram que os pais se preocupam, no entanto, referiram que já se preocuparam mais, nomeadamente no 1.ºCEB: atualmente “já não querem saber como eu escrevo, só querem saber da nota” (J); “ainda me tentam ajudar, essencialmente a ler, para tentar que eu não dê tantos erros” (E); “a minha mãe preocupa-se, mesmo que seja um erro mais comum, ela gosta de corrigir para eu escrever melhor” (L1); “agora nem tanto, porque a minha mãe já não vê os cadernos” (M); “quando veem os meus testes de português, não me castigam, mas reclamam comigo” (T); “estão sempre a resmungar comigo, principalmente porque começo as frases com letra minúscula” (L2).

Ao tentar perceber se os erros ortográficos interferem no gosto dos alunos pela escrita, foi possível constatar que, para a maioria dos alunos, interferia: “eu não gosto tanto de escrever porque sei que dou muitos erros ortográficos” (E); “há sempre uma insegurança de entregar um texto a saber que podem estar ali bastantes erros” (L1); “quando eu era pequena não gostava de escrever textos porque dava muitos erros ortográficos e achava que ficava feio, mas agora não, porque não dou tantos erros ortográficos” (M); “às vezes quero escrever alguma coisa e não sei escrever e por isso troco a palavra.”, “às vezes quando estou a falar com os meus amigos, quando não sei escrever muitas palavras mando um áudio ou acabo por não dizer nada” (T).

Quanto à facilidade de escrever sem erros ortográficos, metade dos alunos acha que é difícil e a outra metade considera fácil ou mais ou menos. As maiores dificuldades centram-se na pronúncia, nas palavras grandes e nas desconhecidas, “às vezes eu escrevia “muinto” porque a dizer me soava o “n” e então cometia esse erro” (L1); “só nas palavras grandes, porque nas palavras desconhecidas se eu souber dizer é meio caminho andado para conseguir escrever bem” (M).

Segundo a maioria dos alunos, a professora não ajuda muito a diminuir os erros ortográficos, “fazemos poucos ditados” (E); “a maior parte das vezes que fazemos textos nós lemos e a professora não vê, só consegue ajudar nos testes” (T); “Não me lembro de nenhuma estratégia que a professora tenha feito” (L2).

Por fim, metade dos alunos mostraram preocupação em diminuir os erros e outra metade não, utilizando estratégias tais como “leio muito para melhorar e conhecer novas palavras” (J); “eu tento ler e escrever, apesar de não gostar muito. Faço muitos ditados e faço jogos com palavras em família. Na explicadora, eu escrevo sempre três vezes as palavras que escrevo mal” (E); “às vezes conheço palavras novas a partir de livros, outras

vezes quando dou um erro, eu escrevo num caderno muitas vezes essa palavra para me habituar a escrevê-la” (L1); “a minha mãe obriga-me a procurar no dicionário as palavras que eu escrevo mal” (M).

3. Análise do levantamento dos erros ortográficos do 1.º e 2.ºCEB

Neste ponto, apresentamos os dados da investigação relativos ao levantamento de erros ortográficos dados pelos alunos em diversas produções escritas, que proporcionaram a recolha fiável de dados para criar uma base prática sustentável à temática em análise.

As duas primeiras propostas escritas consistiram na realização de dois ditados, a alunos do 1.ºCEB, que frequentavam o 2.ºano de escolaridade. As atividades foram propostas a todos os alunos da turma e antecipadamente, mais concretamente no dia anterior, foi indicado qual o texto a estudar para a realização do respetivo ditado, estratégia adotada habitualmente pela professora titular de turma. Os dezoito alunos que constituíam a turma realizaram estas propostas.

Após a análise das produções escritas efetuadas pelos alunos, foi feito um levantamento dos erros, utilizando para o efeito a tipologia de Cardoso, Costa e Pereira (2002). Para efeitos desta investigação, apenas será considerada a parte da tabela de relativa aos aspetos microtextuais. Apesar de todos os aspetos serem importantes, no caso concreto desta investigação, os aspetos macrotextuais não serão tidos em consideração.

Apresentamos, de seguida, o levantamento dos erros ortográficos dos pelos alunos do 1.ºCEB identificados nos ditados realizados a 17 e 27 de fevereiro de 2020.

| DE SVI | CATEGORIAS | ASPETOS A CONSIDERAR | EXEMPLIFICAÇÃO |
|-------------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------|
|-------------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------|

| | | | |
|--|---------------------|---|---|
| | Ortográficos | <p>•Relação assistemática grafema/ fonema</p> | <p><i>grido, qurido e quridodo por querido;</i> <i>pesou por pensou;</i> <i>ante por antes;</i> <i>el por ele;</i> <i>filho por filhos;</i> <i>mei por meio;</i> <i>pito e pint por pinto;</i> <i>egasgarse por engasgar-se;</i> <i>vio por viu;</i> <i>velo por velho;</i> <i>amoar e amoare por amuar;</i> <i>bujodo, bojodo, bucudo e vuchudo por bojudo;</i> <i>capases e gapazes por capazes;</i> <i>priado por criado;</i> <i>enge por enche;</i> <i>galilinha e galima por galinha;</i> <i>miodo e meodo por miúdo;</i> <i>meo por meu;</i> <i>meos por meus;</i> <i>nivinho por novinho;</i> <i>pançodo, pansodo e passudo por pançudo;</i> <i>pato por papo;</i> <i>cando, condo, cuando e coando por quando;</i> <i>coase, cuase e quaze por quase;</i> <i>rebolodo, robolode, rebulodo,, rebelodo e rubolodo por reboludo;</i> <i>sam por são;</i> <i>engaxegar-se por engasgar-se.</i> <i>dinozaurio dinasauros,,</i> <i>dinaosaro, dinoussauro,</i> <i>dinosauro dinausauro,</i> <i>dinossauros por dinossauro;</i> <i>triceratrops, triserotopss,</i> <i>trisseratrop, triseratopes e triseratrops por triceratops;</i> <i>apanar por apanhar;</i> <i>dime por diz-me;</i> <i>pegoto-lhe por pergunto-lhe;</i> <i>poso por posso;</i> <i>quetes por quentes;</i> <i>soriu e sorio por sorriu;</i> <i>Biatris por Beatriz;</i> <i>canpo por campo;</i> <i>corasoes e corasois por corações;</i> <i>apetese por apetece;</i> <i>Dis-me por Diz-me;</i> <i>emporrar, imporar e enpurrar por empurrar;</i> <i>felis por feliz;</i> <i>fondo e fomdo por fundo;</i> <i>sosinho e çozinho por sozinho;</i></p> |
|--|---------------------|---|---|

| | | | |
|---------------------|--|---|--|
| | | | <p><i>pegoto-lhe e, pergontolhe, por pergunto-lhe.</i> <i>tudo por todo;</i> <i>sorrio e sorio por sorriu;</i> <i>vam por vão;</i> <i>centado por sentado;</i> <i>citio por sítio;</i> <i>jama por chama;</i> <i>iscola por escola;</i> <i>istou por estou;</i> <i>perguntu-lhe e pergunte-lhe por pergunto-lhe.</i> <i>surriu, por sorriu;</i> <i>au por ao;</i> <i>aus por aos;</i> <i>nuvinho por novinho;</i> <i>rebuludo por reboludo;</i> <i>ingasgarse por engasgar-se.</i> <i>crido por querido;</i> <i>amiçade por amizade;</i> <i>Biatriz por Beatriz;</i></p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> •Acentuação | <ul style="list-style-type: none"> •inserção | <p><i>pânçudo por pançudo;</i> <i>vêm e vêem por veem;</i> <i>ão por ao;</i></p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> •omissão | <p><i>as por às;</i> <i>corasoes e corasois por corações;</i> <i>esta por está;</i> <i>vao por vão;</i></p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> •confusão entre sinais | <p><i>ás por às;</i></p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> •deslocação | |
| | <ul style="list-style-type: none"> •Maiúsculas/ minúsculas | | <p>Dois alunos não iniciam as frases com letra maiúscula.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> •Translineação | | <p><i>engasgar-se por engasgar-se</i></p> |
| Fonéticos | <ul style="list-style-type: none"> •Inserção | | <p><i>apeteceme por apetece;</i></p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> •Supressão | | <p><i>vem e vêm por veem;</i> <i>aptece por apetece;</i></p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> •Inversão | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> •Substituição | | <p><i>cabalitas por cavalitas;</i> <i>felho por velho;</i> <i>veliz por feliz;</i> <i>vico por fico;</i> <i>vim por fim;</i> <i>vomos por fomos;</i></p> |
| Morfológicos | <ul style="list-style-type: none"> •Segmentação ou delimitação de vocábulos | <ul style="list-style-type: none"> • hipersegmentação (separação indevida) | <p><i>a chou por achou;</i> <i>quan do por quando;</i> <i>em porar por empurrar;</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • hiposegmentação (união indevida) | <i>dalo por dá-lo;</i> <i>ingasgarse por engasgar-se;</i> <i>mevierem por Me virem;</i> <i>seide por Sei de;</i> <i>levame por leva-me;</i> <i>levarte por levar-te;</i> <i>perguntolhe e pergontolhe por</i> <i>pergunta-lhe;</i> <i>Dime e Disme por Diz-me;</i> |
|--|--|--|--|--|

Tabela 4 – Classificação dos erros ortográficos de fevereiro de 2020, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

A análise das incorreções permite tomar consciência do tipo de dificuldades encontradas pelos alunos. Após a análise do registo de erros na tabela acima, pode constatar-se que a categoria onde se evidenciam os erros mais frequentes é a dos desvios ortográficos, nomeadamente por relação assistemática grafema/fonema. Estes erros destacam-se, pois correspondem a mais de metade da totalidade dos erros efetuados pelos alunos. Os erros que ocorreram com mais frequência foram a confusão do *o* pelo *u*, a utilização incorreta do *s*, *ss* e *z*, a confusão na utilização do *n* e do *m* como marca de nasalidade e ainda a utilização indevida dos seguintes pares de letras *q/c*, *ç/s* e *s/c*.

Por ordem decrescente de categorização dos erros, seguem-se os desvios morfológicos por hiposegmentação ou por ausência de hífen ou por junção de duas palavras.

Em terceiro lugar, surgem os desvios fonéticos por substituição, sendo de destacar a substituição *v* por *b* e *o f* por *v*, o que se justifica, dada o tratar-se, no 1.º caso, de uma marca dialetal dos falantes da zona geográfica onde os dados foram recolhidos e, no 2º caso, uma confusão que é muito frequente encontrar em fases iniciais da escolarização, dada a semelhança articulatória entre os dois fonemas.

Em quarto e quinto lugares, respetivamente, estão os desvios ortográficos de acentuação por omissão de sinais gráficos e por inserção indevida dos mesmos.

Com o mesmo número de erros, seguem-se os desvios fonéticos, por supressão da letra *e*, e os desvios morfológicos por segmentação ou delimitação de vocábulos, por hiposegmentação, que se verificaram na separação silábica indevida de palavras.

Em relação à utilização de maiúsculas/minúsculas, apenas dois alunos não iniciavam as frases com letra maiúscula, numa fase (fevereiro) em que já era suposto essa aprendizagem estar mais consolidada.

Por último, detetou-se apenas um erro nas seguintes categorias: desvios ortográficos de acentuação por confusão entre os sinais, nomeadamente a troca do acento

agudo pelo acento grave, desvios ortográficos de translineação e desvios fonéticos por inserção.

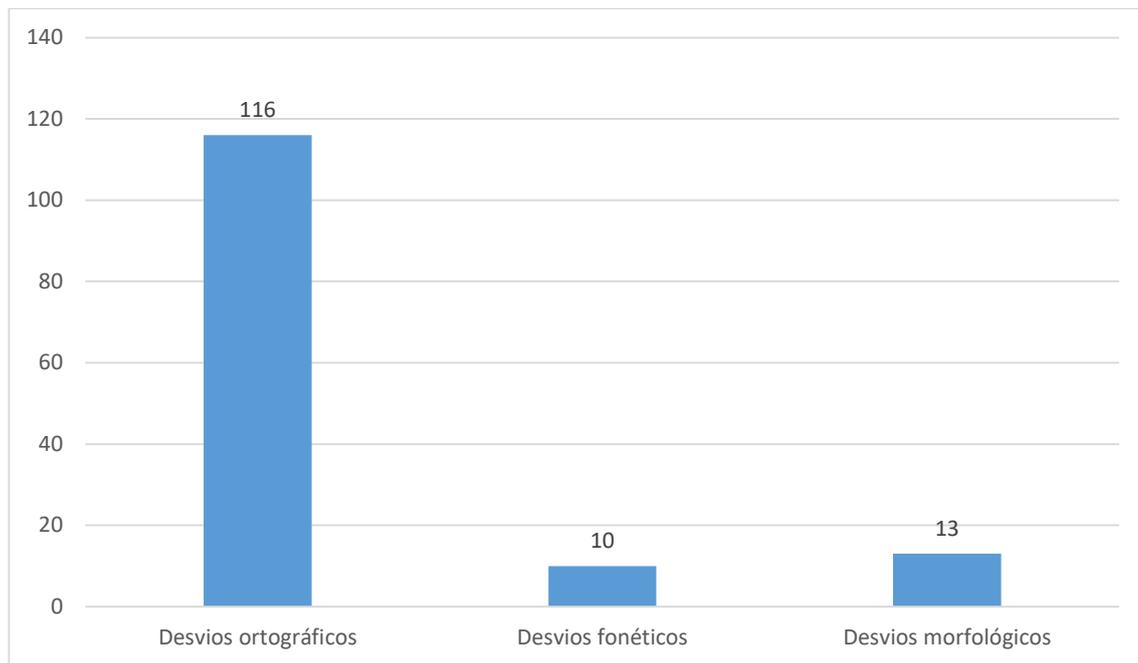


Gráfico 1 - Categorização com base nos erros de 17 e 27 de fevereiro de 2020

Após a análise do gráfico, podemos verificar que nas duas primeiras propostas escritas solicitadas aos alunos do 2º ano do 1.º CEB, os desvios ortográficos estão em evidência, com um total de 116 erros identificados, seguindo-se os desvios morfológicos, com 13 erros e por último os desvios fonéticos, com 10 erros. Tal como referem, Barbeiro, Baptista e Viana (2011, p.53) os problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resultam da complexidade das relações som-grafema, pois é necessário saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica.

Tal como podemos verificar, os alunos cometeram cento e trinta e nove erros ortográficos, sendo esses de natureza variada, como se apresentam no seguinte gráfico.

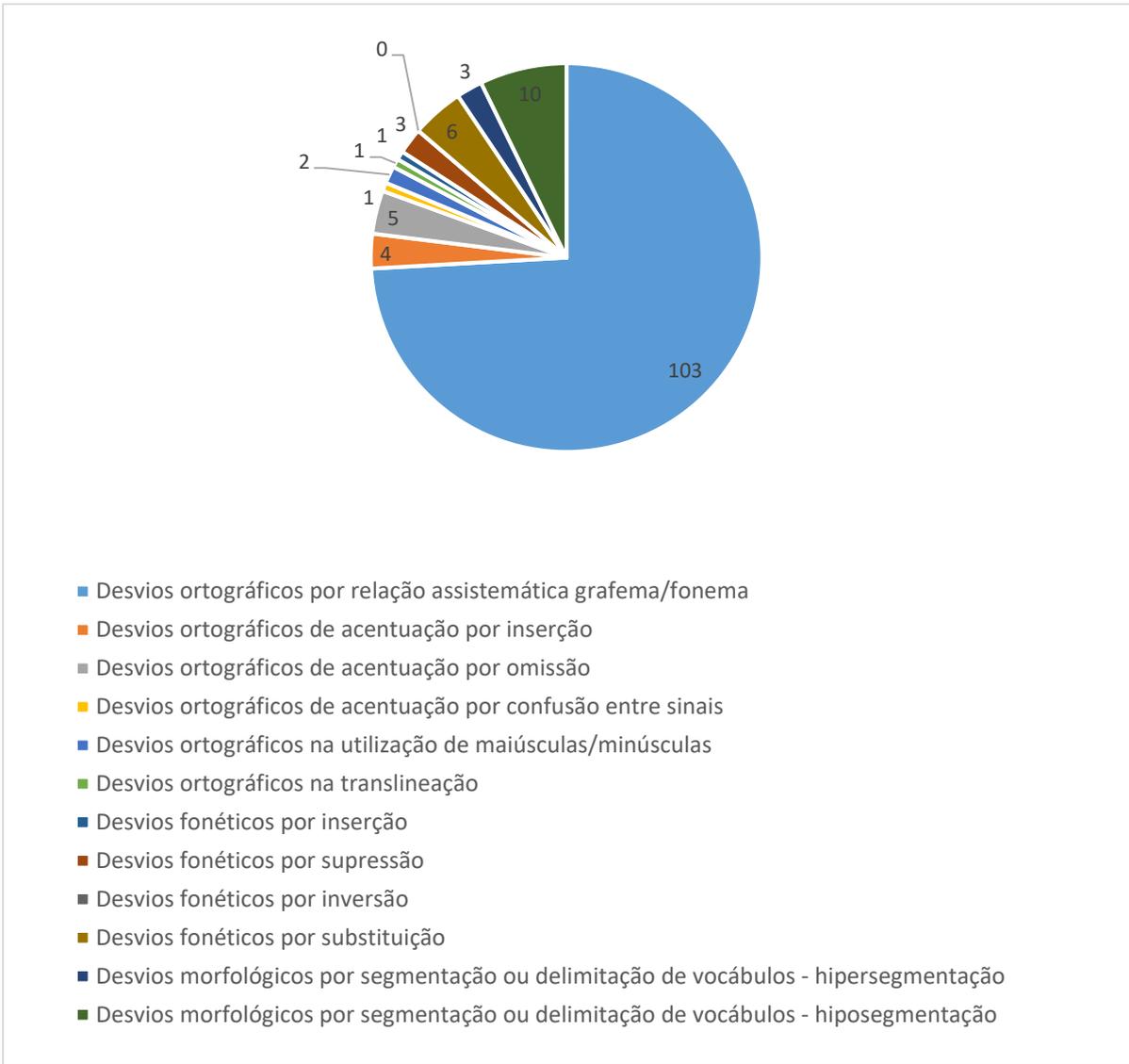


Gráfico 2 - Classificação em subcategorias com base nos erros de 17 e 27 de fevereiro de 2020

Como podemos observar no gráfico “Classificação em subcategorias dos erros de 17 e 27 de fevereiro de 2020”, a categoria sobre a qual recai a maior parte das incorreções é a ortográfica, nomeadamente ao nível da relação assistemática grafema/fonema, com mais de metade dos erros identificados (74%). Ainda nesta categoria, seguem-se os erros de acentuação por omissão com (4%), e por inserção com (3%) e, em menor número (apenas 1%) a utilização indevida de maiúsculas/minúsculas, a confusão entre sinais e a translineação.

A segunda categoria a apresentar mais incorreções foi a morfológica, na segmentação ou delimitação de vocábulos por hipersegmentação: estes têm uma reduzida representatividade (2%), sendo que esse valor percentual aumenta nas situações de hiposegmentação (7%).

Por último, surge a categoria fonética, categoria onde se observa a menor parte das incorreções, sendo que 4% são erros de substituição, 2% por supressão, 1% por inserção, não se registando desvios fonéticos por inversão.

A terceira e a quarta atividades de produção escrita foram elaboradas pelos alunos da mesma turma do 2.ºano do 1.ºCEB entre os meses de março e junho. As atividades foram propostas a todos os alunos da turma. Porém devido à necessidade de transposição para o ensino remoto de emergência, nem todos os alunos enviaram os resultados das suas produções escritas. Estas consistiram na análise da produção escrita de textos variados de onze alunos e ditados de 4 alunos, sendo de salientar que toda a turma os realizou.

Apresentamos, de seguida, o levantamento dos erros ortográficos dos alunos do 1.ºCEB identificados nas produções escritas realizadas nos meses de março, abril e junho de 2020:

| CATEGORIAS | ASPETOS A CONSIDERAR | | EXEMPLIFICAÇÃO | |
|---|--|---|--|------------------------------------|
| DESVIOS Ortográficos | <ul style="list-style-type: none"> •Relação assistemática grafema/ fonema | | <i>basse por base;</i> <i>profisão por profissão;</i> <i>depos por Depois;</i> <i>à por há;</i> <i>cimzento por cinzento;</i> <i>tenpestade por tempestade;</i> <i>preguisoso por preguiçoso;</i> <i>que por quem;</i> <i>interos por inteiros;</i> <i>Iso por Isso;</i> <i>castido por castigo;</i> <i>colessão por coleção;</i> <i>peleche por peluche</i> <i>periqueto e piriquito por periquito;</i> <i>jeleia por geleia;</i> <i>asustar por assustar;</i> <i>cumida por comida;</i> <i>engenheiro por engenheiro;</i> <i>bichus por bichos;</i> <i>ninhum por nenhum;</i> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> •Acentuação | <ul style="list-style-type: none"> • inserção | <i>nenhúm por nenhum;</i> |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • omissão | <i>oferecelos por oferecê-los;</i> |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • confusão entre sinais | <i>à por há;</i> |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • deslocação | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Maiúsculas/ minúsculas | Um aluno escreveu um nome próprio com letra minúscula. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> •Translineação | <i>chama-</i> <i>se por chama-</i> <i>-se</i> | | | |
| F o n é | <ul style="list-style-type: none"> •Inserção | | | |

| | | | |
|---------------------|--|---|---|
| Morfológicos | •Supressão | | <i>intersante</i> por <i>interessante</i> ; <i>exprimtar</i> por <i>experimental</i> ; |
| | •Inversão | | <i>aporveitei</i> por <i>proveitei</i> ; |
| | •Substituição | | <i>vizeres</i> por <i>fizeres</i> ; <i>fogotão</i> por <i>foguetão</i> ; |
| | •Segmentação ou delimitação de vocábulos | • hipersegmentação (separação indevida) | |
| | | • hiposegmentação (união indevida) | <i>colocavaos</i> e <i>colocavamos</i> por <i>colocava-os</i> ; <i>oferecelos</i> por <i>oferecê-los</i> ; |

Tabela 5 - Classificação dos erros ortográficos de março, abril e junho de 2020, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

A análise do registo de erros na tabela acima permite constatar que a categoria onde se evidenciam erros mais frequentes é a de desvios ortográficos, nomeadamente por relação assistemática grafema/fonema. Estes erros destacam-se, pois ocupam mais de metade da totalidade dos erros efetuados pelos alunos. Os erros que ocorreram com mais frequência foram a utilização incorreta do *ss*, *s* e *ç*, a confusão na utilização do *n* e do *m* como marcas de nasalidade e a confusão entre o uso das vogais *i* e *e*.

Em segundo lugar, surgem os desvios morfológicos por hiposegmentação ou por ausência de hífen.

Seguem-se, por ordem decrescente, os desvios fonéticos por supressão da vogal *e* e os desvios fonéticos por substituição.

Com a mesma percentagem de erros, seguem-se os desvios fonéticos por inversão, os desvios ortográficos de acentuação por omissão de sinais gráficos, por inserção indevida dos mesmos e confusão entre os sinais, nomeadamente o acento agudo pelo grave. Apenas um aluno não grafou o nome próprio (*Manuela*) com letra maiúscula e apenas um aluno apresenta uma translineação incorreta.

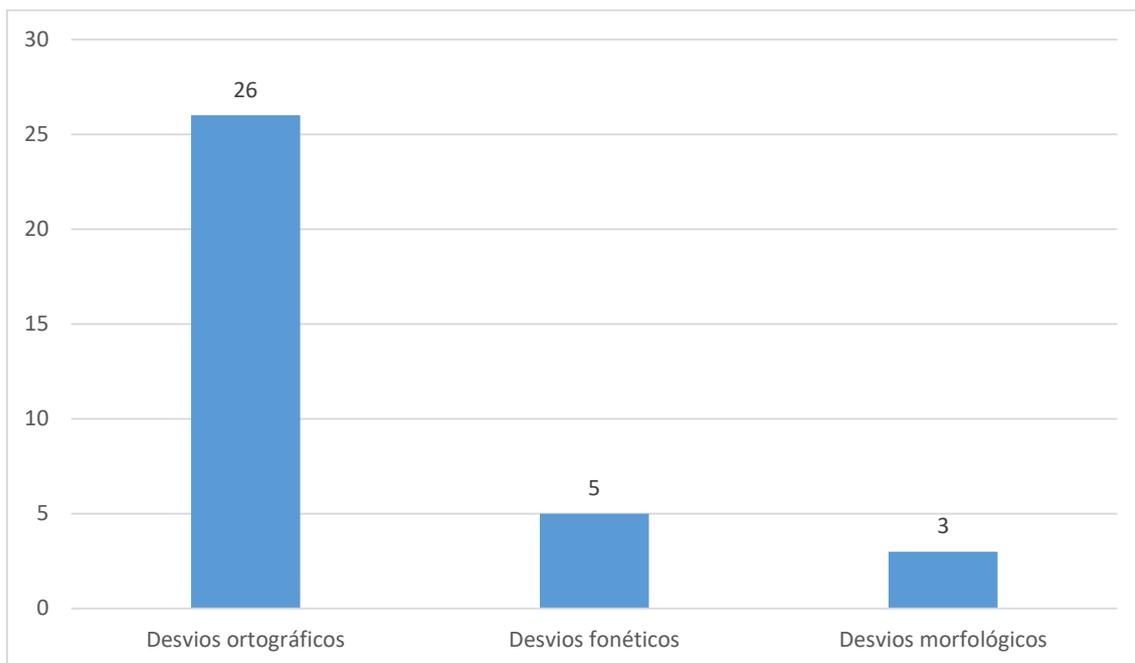


Gráfico 3 - Categorização com base nos erros de março, abril e junho de 2020

A análise do gráfico permite-nos verificar que, na terceira e quarta produções escritas solicitadas aos alunos do 2º ano do 1.º CEB, os desvios ortográficos estão em evidência, com 26 erros, seguindo-se os desvios fonéticos, com 5 erros e, por último, os desvios morfológicos, com 3 erros identificados. Tal como podemos verificar, os alunos cometeram 34 erros, sendo esses de natureza variada, como se apresentam no seguinte gráfico.

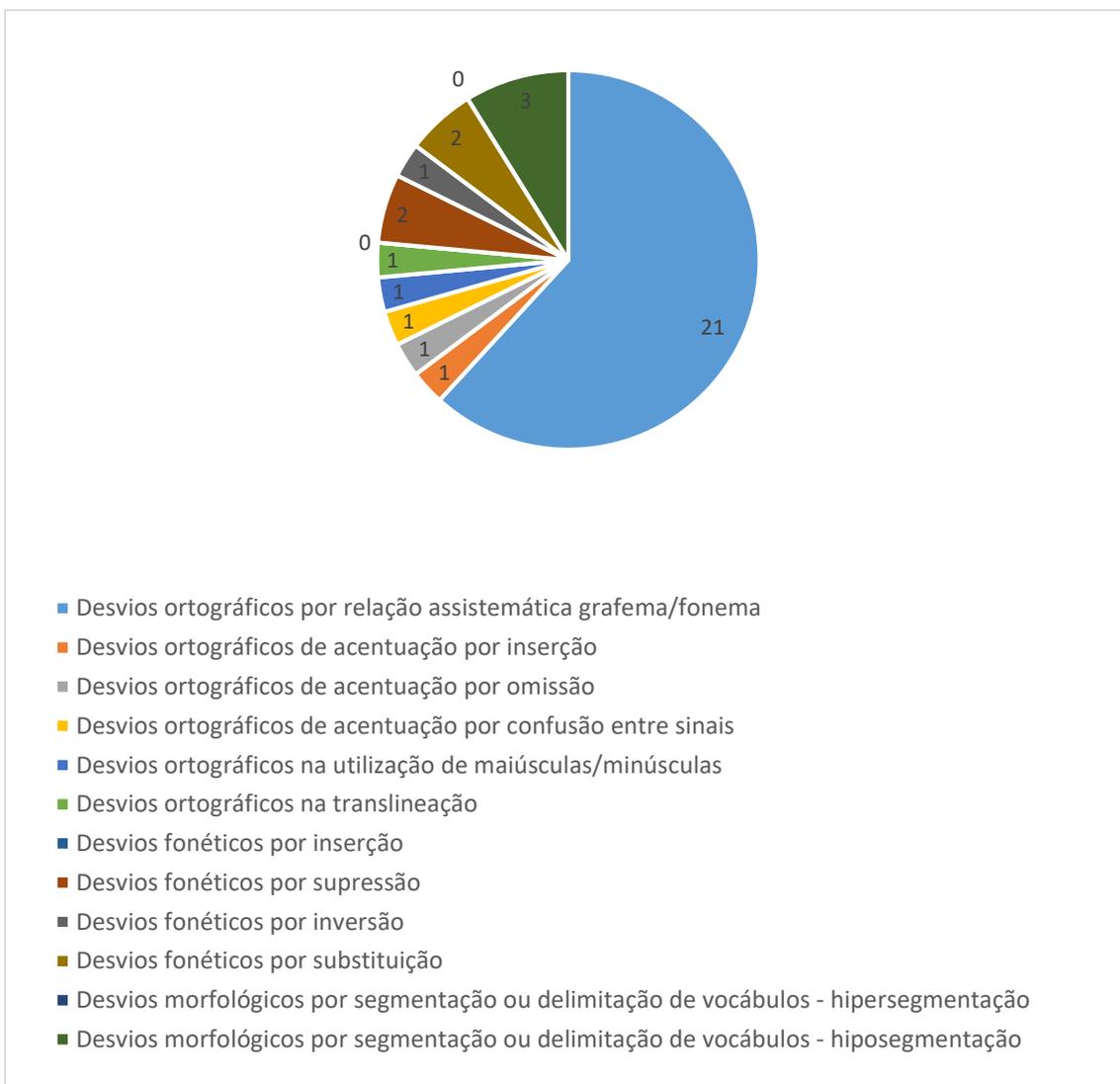


Gráfico 4 - Classificação em subcategorias com base nos erros de março, abril e junho de 2020

Mais uma vez, confirma-se a tendência já observada de que a categoria que mais se evidencia em incorreções é a ortográfica, nomeadamente ao nível da relação assistemática grafema/fonema, com mais de metade dos erros identificados (62%). Ainda nesta categoria, com a percentagem de 3%, seguem-se os erros de acentuação por inserção, por omissão, na confusão entre sinais, na utilização indevida de maiúsculas/minúsculas e na translineação.

A segunda categoria a apresentar mais erros foi a fonética, nomeadamente os desvios fonéticos por substituição e por supressão com (6%) cada um. Seguem-se os desvios fonéticos por inversão, com (3%), não se registando desvios fonéticos por inserção.

Por último, quanto à categoria de desvios morfológicos, registamos que, ao nível da segmentação ou delimitação de vocábulos por hiposegmentação, há 9% de ocorrências e não se registando desvios por hipersegmentação.

De facto, na generalidade, pode-se verificar que há uma diminuição de erros muito significativa à medida que o tempo avança, em todas as categorias. A categoria que se salienta pela negativa é a ortográfica, reunindo mais de metade dos erros de todas as produções escritas.

Para além da diminuição dos erros em geral, registamos ainda que os desvios fonéticos por inserção e os desvios morfológicos por segmentação ou delimitação de vocábulos por hipersegmentação passam a ser nulos.

No entanto, há que reconhecer que a evolução verificada ao nível da diminuição de erros pode não estar relacionada com um progresso na melhoria da ortografia, mas sim pelo facto de as tarefas recolhidas em março e abril terem sido realizadas em casa, durante o ensino remoto de emergência, decorrente do período de confinamento provocado pela pandemia covid-19. Algumas destas propostas que foram recebidas apresentavam evidências de terem sido corrigidas previamente. Em junho, apesar de os ditados terem sido realizados numa aula a distância, registamos como significativo que, dado que havíamos indicado que o envio dos mesmos só podia ser feito durante o intervalo, muitos não foram entregues, eventualmente por tal implicar falta de tempo para as produções serem corrigidas ou reescritas.

Tal como já foi abordado anteriormente na revisão bibliográfica do tema desta investigação, à ortografia reconhece-se, na nossa sociedade um particular valor, pois o seu domínio é tomado como indicador do grau de instrução e de literacia da pessoa em causa. Nesta perspetiva, estamos em crer que, durante o período de ensino remoto de emergência, uma parte significativa dos pais, muito provavelmente encarando o erro como um indicador negativo e até penalizador no desempenho escolar dos seus filhos, terá optado por não enviar as produções realizadas. De entre as produções que nos fizeram chegar, algumas delas evidenciavam, efetivamente indícios de terem sido já corrigidas.

As duas primeiras propostas escritas propostas aos alunos do 2.ºCEB que frequentavam o 6.ºano de escolaridade consistiram na realização de dois ditados. As atividades foram apresentadas e realizadas por todos os vinte e sete alunos da turma.

Apresentamos, de seguida, o levantamento dos erros ortográficos dos alunos do 2.ºCEB identificados nas produções escritas realizadas nos meses de outubro e dezembro de 2020:

| DESVIOS | CATEGORIAS | ASPETOS A CONSIDERAR | EXEMPLIFICAÇÃO |
|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------|
|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------|

Ortográficos

•Relação assistemática grafema/ fonema

escoreceu por escureceu;
inorme por enorme;
foi por fui;
seginte por seguinte;
fosemos por fossemos;
desem por dessem;
lenbrei por lembrei;
avia por havia;
resava por rezava;
pedio por pediu;
idea por ideia;
concretizacem por concretizassem;
asostada por assustada;
pode por podem;
faze por fazer;
acabei por acabem;
fiseste por fizeste;
tokio por Tóquio;
começei por comecei;
insultos por insultos;
cansade por cansada;
séu, seu e çeu por céu;
susurrei por sussurrei;
dezejo por desejo;
desside-te por decide-te;
vio por viu;
pedio por pediu;
abrio por abriu;
lenbrou-se por lembrou-se;
ves por vez;
nuite por noite;
estrelaz por estrelas;
podesse por pudesse;
desaparecece por desaparecesse;
conqretisasen por concretizassem;
pensamentos por pensamentos;
texte por teste;
rializar por realizar;
há por à;
à por há;
na por não;
incontrei por encontrei;
fachinada por fascinada;
boscar e buscare por buscar;
suaram e suarão por soaram;
rechiado por recheado;
elominava, lominava e eluminava por iluminava;
curtavam por cortavam;
paças e pasas por passas;
recurdou por recordou;
artificiu e artifisio por artifício;
Eujenia e Egenia por Eugénia;
comprir e cunprir por cumprir;
minotos por minutos;

| | | | |
|--|-------------|------------------------|---|
| | | | <p><i>forão por foram;</i> <i>bolssos e bolços por bolsos;</i> <i>avero por árvore;</i> <i>dose por doze;</i> <i>note por noite;</i> <i>estardas por estradas;</i> <i>apustado por apostado;</i> <i>esclamaram por exclamaram;</i> <i>tere por ter;</i> <i>muedas por moedas;</i> <i>quando por quando;</i></p> |
| | •Acentuação | •inserção | <p><i>crecéu por cresceu;</i> <i>dár por dar;</i> <i>éstava por estava;</i> <i>éra por era;</i> <i>têm por tem;</i> <i>vále por vale;</i> <i>ão por ao;</i> <i>pêru e Perú por peru;</i></p> |
| | | •omissão | <p><i>a por à;</i> <i>familia por família;</i> <i>ultimo por último;</i> <i>predio por prédio;</i> <i>e por é;</i> <i>amanha por amanhã;</i> <i>rapido por rápido;</i> <i>noticia por notícia;</i> <i>aquaticos por aquáticos;</i> <i>incendios por incêndios;</i> <i>destruidas por destruídas;</i> <i>ninguem por ninguém;</i> <i>ja por já;</i> <i>minimo por mínimo;</i> <i>medica por médica;</i> <i>na por não;</i> <i>fantastica por fantástica;</i> <i>ola por olá;</i> <i>manha por manhã;</i> <i>ai por aí;</i> <i>ceu por céu;</i> <i>telemovel por telemóvel;</i> <i>tornara por tornará;</i> <i>premio por prêmio;</i> <i>impossivel por impossível;</i> <i>autografo por autógrafo;</i> <i>tambem por também;</i> <i>artificio, artificio e artificio por</i> <i>artifício;</i> <i>Eugenia por Eugénia;</i> <i>arvore e arbore por árvore;</i> <i>ceu, seu e ceu por céu;</i> <i>avo por avô;</i></p> |
| | | •confusão entre sinais | <p><i>á por à;</i> <i>tabêm por também;</i> <i>Eugênia por Eugénia;</i></p> |

| | | | |
|---------------------|--|---|--|
| | | •deslocação | <i>notícia</i> por <i>notícia</i> ; <i>artifício</i> por <i>artifício</i> ; |
| | | •Maiúsculas/ minúsculas | <i>brasil</i> por <i>Brasil</i> ; <i>tokio</i> por <i>Tóquio</i> ; <i>mafalda</i> por <i>Mafalda</i> ; <i>eugénia</i> por <i>Eugénia</i> ; <i>josé</i> por <i>José</i> ; Um aluno não inicia as frases com letra maiúscula. |
| | | •Translineação | |
| | Fonéticos | •Inserção | |
| •Supressão | | | <i>crecéu</i> por <i>creeceu</i> ; <i>pro</i> por <i>para o</i> ; |
| •Inversão | | | |
| •Substituição | | | <i>vez</i> por <i>fez</i> ; <i>fuscar</i> por <i>buscar</i> ; <i>iluminaba</i> por <i>iluminava</i> ; <i>cortabam</i> por <i>cortavam</i> ; <i>acavado</i> por <i>acabado</i> ; <i>valtavam</i> e <i>faltabam</i> por <i>faltavam</i> ; <i>voram</i> por <i>foram</i> ; <i>tamvém</i> por <i>também</i> ; <i>arbore</i> por <i>árvore</i> ; <i>vadaladas</i> por <i>badaladas</i> ; |
| Morfológicos | •Segmentação ou delimitação de vocábulos | • hipersegmentação (separação indevida) | <i>cai-se</i> por <i>caísse</i> ; <i>melhora-se</i> por <i>melhorasse</i> ; <i>disse-se</i> por <i>dissesse</i> ; <i>corre-se</i> por <i>corresse</i> ; <i>estuda-se</i> por <i>estudasse</i> ; <i>corre-se</i> por <i>corresse</i> ; |
| | | • hiposegmentação (união indevida) | <i>derrepente</i> e <i>derepente</i> por <i>de repente</i> ; <i>asseguir</i> por <i>a seguir</i> ; |

Tabela 6 - Classificação dos erros ortográficos de outubro e dezembro de 2020, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

A análise do registo de erros na tabela acima permite constatar que a categoria onde se evidenciam os erros mais frequentes é a dos desvios ortográficos, nomeadamente por relação assistemática grafema/fonema. Estes erros destacam-se, pois ocupam praticamente metade da totalidade dos erros efetuados pelos alunos. Os erros que ocorreram com mais frequência continuam a ser a utilização incorreta do ss, s e ç e a confusão entre as vogais u e o. Como tivemos a oportunidade de assinalar, a tarefa de representar sons de uma palavra por meio de grafemas, na escrita, é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas, na leitura de modo que, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de possibilidades é maior. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.53) É de salientar ainda o número significativo de desvios ortográficos de acentuação por omissão.

Em segundo lugar, por ordem decrescente, seguem-se os desvios fonéticos por substituição, nomeadamente a troca do b pelo v e do v pelo f e vice-versa. Como acima assinalámos, diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas, na escrita, por uma única forma ortográfica comum a diferentes pronúncias.

Seguidamente, surgem os desvios morfológicos por hipersegmentação.

Com uma percentagem menor de erros e por ordem decrescente, seguem-se os desvios ortográficos de acentuação por inserção, de maiúsculas/minúsculas, de confusão entre sinais e desvios morfológicos por hiposegmentação. Com a mesma percentagem, seguem-se os desvios ortográficos de deslocação, os desvios fonéticos por inserção e supressão.

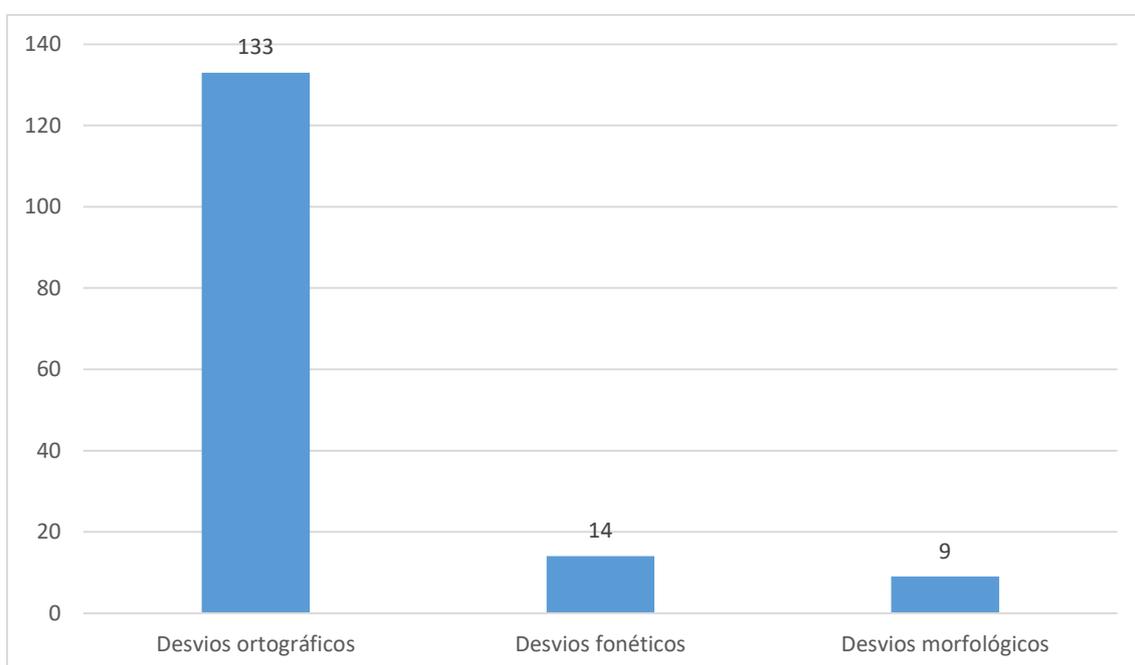


Gráfico 5 - Categorização com base nos erros de outubro e dezembro de 2020

A análise do gráfico 5 permite-nos verificar que na primeira e segunda produções escritas solicitadas aos alunos do 6º ano, os desvios ortográficos estão em evidência, com 133 erros, seguindo-se dos desvios fonéticos, com 14 erros e, por último, os desvios morfológicos, com 9 erros. Tal como podemos verificar, os alunos cometeram 156 erros, sendo esses de natureza variada, como se apresentam no seguinte gráfico.

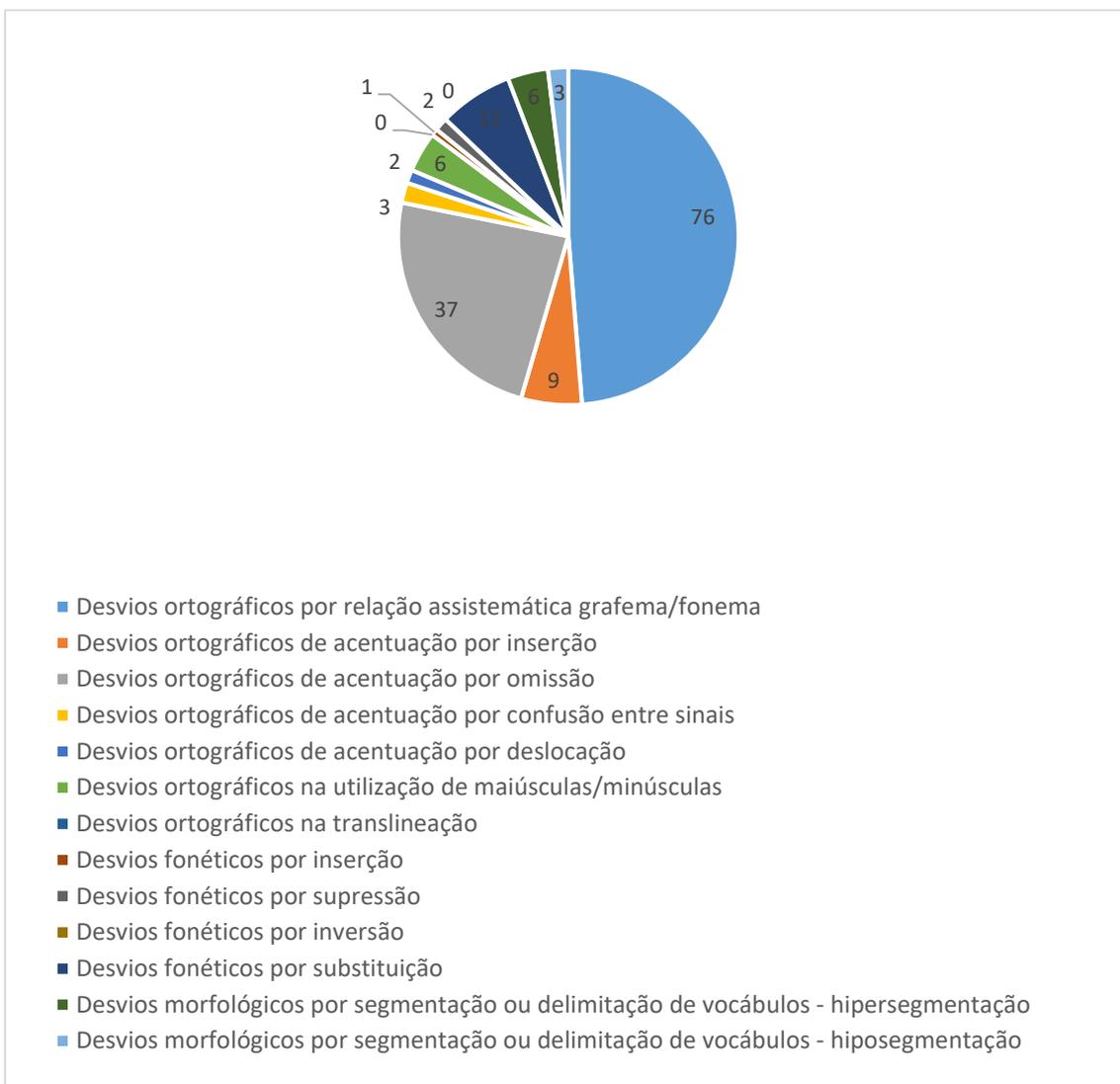


Gráfico 6 - Classificação em subcategorias com base nos erros de outubro e dezembro de 2020

Como podemos observar no gráfico “Classificação em subcategorias com base nos erros de outubro e dezembro de 2020”, a categoria sobre a qual recai a maior parte das incorreções continua a ser a ortográfica, nomeadamente ao nível da relação assistemática grafema/fonema, com mais de metade dos erros identificados (49%). Ainda nesta categoria, seguem-se os erros de acentuação por omissão com (24%), e por inserção com (6%) e, em menor número a utilização indevida de maiúsculas/minúsculas (4%), a confusão entre sinais (2%), a deslocação (1%), não se registando desvios ortográficos de translineação.

A segunda categoria a apresentar mais incorreções foi a categoria fonética, sendo que (7%) erros de substituição, (1%) por supressão, (1%) por inserção, não se registando desvios fonéticos por inversão. Mais uma vez, a “existência de uma forma ortográfica única apresenta a seguinte consequência em termos de aprendizagem: a maneira como o

aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita.” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.58)

Por último, surge a categoria dos desvios morfológicos: segmentação ou delimitação de vocábulos por hiposegmentação tem uma reduzida representatividade (2%), sendo que esse valor percentual aumenta nas situações de hipersegmentação (4%).

A terceira e a quarta atividades de produção escrita foram elaboradas pelos alunos da mesma turma do 6.ºano do 1.ºCEB nos meses de abril e junho, sendo que todos os alunos da referida turma as realizaram.

Apresentamos, de seguida, o levantamento dos erros ortográficos dos alunos do 2.ºCEB identificados nas produções escritas realizadas nos meses de abril e junho de 2021.

| DESVIOS | CATEGORIAS | ASPETOS A CONSIDERAR | EXEMPLIFICAÇÃO |
|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------|
|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------|

| | | | |
|--|--------------|--|--|
| | Ortográficos | <ul style="list-style-type: none"> •Relação assistemática grafema/ fonema | <p><i>Ulises, Olices, Úlices, Olises, Olições e Ulisse por Ulisses;</i> <i>Itaka e Itagua por Ítaca;</i> <i>Penelopo, Penélupe, Penelobe, pelemuno, Penelupe e Penélopi por Penélope;</i> <i>Telemako, Telemoque e Telemoco por Telémaco;</i> <i>croa por coroa;</i> <i>soleno, sulemo, sulene e solemo por solene;</i> <i>depressa e drepressa por depressa;</i> <i>amanzar, amañçar, amanssar e amaçar por amansar;</i> <i>avia por havia;</i> <i>â, a e á por há;</i> <i>há e a por â;</i> <i>vigurosos e vigorozos por vigorosos;</i> <i>tera por terra;</i> <i>enquante e equante por encante;</i> <i>converssava e converçava por conversava;</i> <i>mossos por moços;</i> <i>todo por tudo;</i> <i>cassa por caça;</i> <i>cavalu por cavalo;</i> <i>amavão por amavam;</i> <i>qruidora por criadora;</i> <i>disia por dizia;</i> <i>samava por chamava.</i> <i>ouvio por ouviu;</i> <i>colucar por colocar;</i> <i>pergunta por perguntas;</i> <i>dares por dar;</i> <i>conciderarte, conciderar-te e concederate por considerar-te;</i> <i>comingo por comigo;</i> <i>rial por real;</i> <i>pasturinho por pastorinho;</i> <i>aqreditando por acreditando;</i> <i>rapasinho e rapacinho por rapazinho;</i> <i>pasarei por passarei;</i> <i>pasaras por passarás;</i> <i>cuais por quais;</i> <i>cuantas por quantas;</i></p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> •Acentuação | <ul style="list-style-type: none"> •inserção <p><i>Úlices e Úlices por Ulisses;</i> <i>suléne e soléne por solene;</i> <i>à por a;</i> <i>vigorósos por vigorosos;</i> <i>oceâno por oceano;</i></p> |

| | | | | | |
|--|--------------|---|---|--|--|
| | | | • omissão | <i>Itaka, Itagua e Itaca por Ítaca; Penelope, Penelobe e Penelupe por Penélope; Telemako, Telemoque, Telemaco e Telemoco por Telémaco; a por à; e por é; sabias por sábias; tambem por também; palacio por palácio; passaras por passarás; entao por então; tres por três; sao por são; agua por água;</i> | |
| | | | • confusão entre sinais | <i>á por à;</i> | |
| | | | • deslocação | <i>súlene por solene;</i> | |
| | | | • Maiúsculas/ minúsculas | <i>itaca por Ítaca; penélope por Penélope; telémaco por Telémaco;</i> | |
| | Fonéticos | | | • Translineação | |
| | | | | • Inserção | <i>coroua por coroa;</i> |
| | | | | • Supressão | |
| | | | | • Inversão | <i>ícata por Ítaca; perguntas por perguntas;</i> |
| | | | | • Substituição | |
| | Morfológicos | • Segmentação ou delimitação de vocábulos | • hipersegmentação (separação indevida) | <i>O lices por Ulisses; de pressa e de preça por depressa; a via por havia; a greste por agreste; da quela por daquela;</i> | |
| | | | • hiposegmentação (união indevida) | <i>conciderarte e concederate por considerar-te; disselhe por disse-lhe;</i> | |

Tabela 7 - Classificação dos erros ortográficos de abril e junho de 2021, adotando a grelha de Cardoso, Costa & Pereira (2002)

A análise do registo de erros na tabela acima permite manter a constatação de que a categoria onde se evidenciam erros mais frequentes continua a ser a dos desvios ortográficos, nomeadamente por relação assistemática grafema/fonema. Estes erros destacam-se, pois ocupam mais de metade da totalidade dos erros efetuados pelos alunos. Os erros que ocorreram com mais frequência foram a utilização incorreta do ss, s, z e ç e a confusão entre as vogais u e o e as consoantes q e c. É de salientar ainda o número significativo de desvios ortográficos de acentuação por omissão e, em menor quantidade, por inserção.

Seguidamente, surgem os desvios morfológicos por hipersegmentação.

Com uma percentagem menor de erros e por ordem decrescente, seguem-se os desvios ortográficos de maiúsculas/minúsculas, desvios morfológicos por hiposegmentação e desvios fonéticos por inversão. Com a mesma percentagem, seguem-se os desvios ortográficos de confusão entre sinais, deslocação e os desvios fonéticos por inserção.

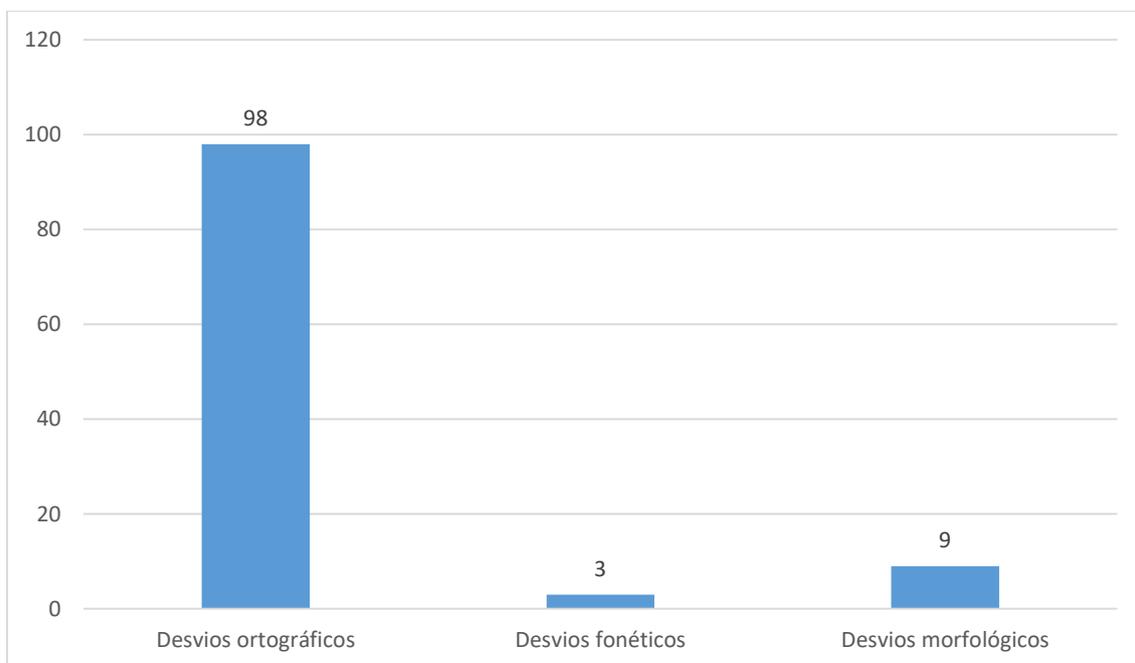


Gráfico 7 - Categorização com base nos erros de abril e junho de 2021

A análise do gráfico permite-nos verificar que na terceiras e quartas produções escritas solicitadas aos alunos do 6º ano do 2.º CEB, os desvios ortográficos estão em evidência, com 98 erros, seguindo-se dos desvios morfológicos com 9 erros e, por último, os desvios fonéticos com 3 erros. Tal como podemos verificar, os alunos cometeram, no total, 121 erros, sendo esses de natureza variada, como se apresentam no seguinte gráfico.

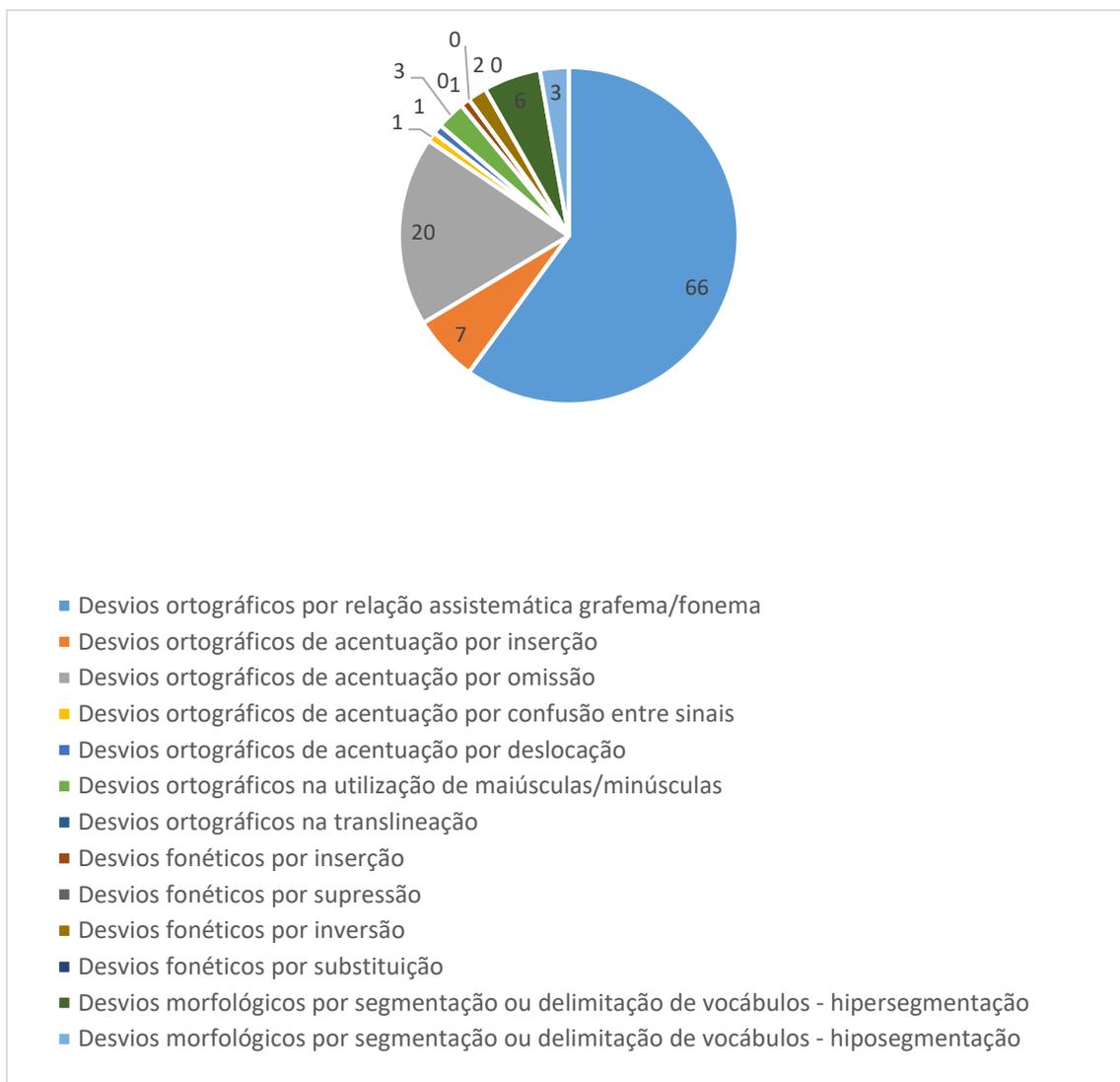


Gráfico 8 - Classificação em subcategorias com base nos erros de abril e junho de 2021

Mais uma vez, confirma-se a tendência já observada de que a categoria que mais se evidencia em incorreções é a ortográfica, nomeadamente ao nível da relação assistemática grafema/fonema, com mais de metade dos erros identificados (60%). Ainda nesta categoria, com a percentagem de 18%, seguem-se os erros de acentuação por omissão, 6% por inserção, 3% na utilização indevida de maiúsculas/minúsculas e 1% na confusão entre sinais e na deslocação. Não se verificaram erros por translineação.

A segunda categoria a apresentar mais erros foi a morfológica, registando, ao nível da segmentação ou delimitação de vocábulos por hipersegmentação 5% e por hiposegmentação 3%.

Por último, quanto à categoria de desvios fonéticos, apenas há a registar os desvios fonéticos por inversão (2%) e por inserção (1%).

De facto, na generalidade, pode-se verificar que há uma diminuição de erros muito significativa à medida que o tempo avança, em todas as categorias exceto na categoria de desvios morfológicos, que mantêm a mesma quantidade de erros. A categoria que se destaca pela negativa é a ortográfica, reunindo mais de metade dos erros de todas as produções escritas. Os problemas ortográficos que persistem até bastante tarde na escolaridade resultam, como vimos, da complexidade das relações som-grafema pois é necessário saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica. Este domínio pode ser adquirido por duas vias: via fonológica e via lexical, as quais se complementam para atingir a competência ortográfica.

Para além da diminuição dos erros em geral, registamos ainda que os desvios fonéticos por supressão e substituição passam a ser nulos. No entanto os desvios fonéticos por inversão (que eram nulos), passam a ocorrer ainda que em pequena quantidade.

No que diz respeito a uma comparação entre as duas turmas, do 2.º ano e do 6.º ano respetivamente, pode-se constatar que da primeira para a segunda recolha é possível verificar uma diminuição significativa de incorreções ortográficas. Os desvios ortográficos por relação assistemática grafema/fonema são, sem dúvida, aqueles que se destacam nos dois ciclos pela negativa, ocupando o primeiro lugar com mais de metade dos erros, na generalidade. É de salientar ainda, apesar de apresentarem uma frequência bastante inferior na turma 2.º Ano, os desvios morfológicos por segmentação ou delimitação de vocábulos - hiposegmentação. Já na turma do 6.º ano, os desvios que se evidenciam em segundo lugar são os desvios ortográficos de acentuação por omissão, com valores bastante consideráveis.

Pressupõe-se que a evolução observada está associada ao processo de aprendizagem do aluno. É fundamental o professor ter conhecimento dos problemas que o aluno tem de resolver no processo de escrita e das conquistas cognitivas já efetuadas, permitindo o seu apoio na resolução de determinado problema que surja. Para Barbeiro, o papel do professor “possibilita ainda o conhecimento das características individuais dos alunos no relacionamento com a expressão escrita, o que é fundamental para que o professor possa prestar apoio.” (p.16) A professora do 2º ano aplicava diversas estratégias e rotinas para que os alunos melhorassem a ortografia, no entanto, apesar de se verificar evolução ao nível da diminuição de erros, não podemos concluir que esta tenha estado relacionada com o progresso do aluno, por terem sido realizadas em casa, durante o ensino

remoto de emergência em condições que tornaram inviável a verificação efetiva das realizações dos alunos.

No que concerne à turma do 6.º ano, apesar da evolução verificada, esta poderia ter sido mais acentuada se a professora aplicasse mais estratégias em sala de aula, valorizando mais a dimensão ortográfica e não apenas a dimensão textual, tal como refere na entrevista. A aprendizagem das regras ortográficas deve ter um caráter refletido e consciente, de forma a desempenhar um papel importante na aprendizagem do aluno. É muito importante que o professor proporcione ao aluno ferramentas e estratégias para o ajudar a superar as suas dificuldades.

Em relação à importância que os pais atribuem aos erros ortográficos, considera-se que no 1.º CEB os pais se preocupam bastante, sendo isto possível de se verificar nas evidências de correções ocorridas durante o período de confinamento provocado pela pandemia covid-19. Segundo a perspetiva dos alunos do 6.º ano, nomeadamente no *focus group*, os pais dão mais relevância aos erros ortográficos no 1.º CEB, salientando que, no 2.º CEB, preocupam-se mais com os resultados globais dos educandos.

Quanto à perceção que os alunos têm acerca dos erros, no 1.º CEB não foi possível verificar a opinião dos alunos, devido à dificuldade em recolher a colaboração dos pais e ao facto de a parte final do estágio ter decorrido em confinamento. No entanto, foi possível verificar, no *focus group*, que os alunos do 6.º ano já manifestam consciência quanto ao facto de escreverem com muitos ou poucos erros e quais os tipos de erros que cometiam com mais facilidade. Neste seguimento, reconheciam igualmente a atribuição de uma conotação negativa da sociedade para quem escreve com erros ortográficos, sendo que um dos alunos menciona que, para não ser motivo de troça, prefere enviar áudios. Tendo em conta que a ortografia possui um valor particular, na medida que o seu domínio é tomado como indicador em relação a muitos aspetos, tais como o grau de instrução e de literacia de uma pessoa, quanto maior for a instrução, maior vai ser a responsabilidade de escrever sem erros.

No que concerne à perceção das professoras cooperantes acerca dos erros, nenhuma delas parece valorizar particularmente a dimensão ortográfica, considerando os erros como um processo natural na aprendizagem do aluno. Ambas atribuem uma importância acrescida à dimensão textual, nomeadamente à criatividade, à coesão do discurso narrativo e à aplicação de vocabulário diversificado, referindo que as maiores dificuldades dos alunos se situam na organização textual. As docentes mencionam ainda

que identificam os erros dos alunos e utilizam diversas estratégias para que eles os possam superar, sendo que a professora da turma do 2.ºano se preocupa mais com esta problemática. Enquanto que a docente do 1.ºCEB considera que os erros ortográficos não têm vindo a aumentar, em contrapartida, a docente do 2.ºCEB é de opinião contrária, justificando que tal acontece, sobretudo, devido à falta de hábitos de leitura por parte dos alunos.

Considerações Finais

Os erros ortográficos foram o objeto de estudo deste relatório de investigação, tendo em conta que os estudos revelam que os alunos continuam a apresentar dificuldades na área do Português, nomeadamente na escrita, onde a ortografia continua a ser um objeto de particular atenção, mas também noutras áreas que se ressentem dessa dificuldade, dado o carácter transversal da linguagem escrita.

Apesar deste assunto ser bastante debatido e estudado, os problemas persistem. O processo de aprendizagem da escrita não é um processo inato, exige uma aprendizagem formal. É normal que os alunos se deparem com várias dificuldades, pois este processo origina a mobilização de competências cognitivas e estratégias que vão sendo adquiridas ao longo do processo de aprendizagem.

Neste sentido, é urgente tomar consciência deste problema, isto é, conhecer diferentes olhares sobre os erros ortográficos no 1.º e 2.º CEB, nomeadamente do ponto de vista dos alunos, dos professores e das investigadoras, assim como realçar a importância da realização de um levantamento e de uma análise aprofundada dos erros ortográficos dos alunos, de modo a permitir que o professor possa criar estratégias e planear uma intervenção mais eficaz, com o intuito de auxiliar os alunos a escreverem corretamente.

Em primeiro lugar, importa reforçar a pertinência deste tema. A escrita constitui um elemento de enorme valor social, sendo as suas duas dimensões (ortográfica e textual) frequentemente tomadas como indicadores do grau de instrução do indivíduo e como fatores condicionantes do sucesso no seu percurso escolar, mas também profissional e pessoal. Por conseguinte, o alcance das incorreções ortográficas não fica limitado a uma situação concreta de comunicação e aos obstáculos linguísticos que daí poderão advir. A construção do conhecimento e o acesso a este dependem de um bom domínio da língua e a “escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5).

Tendo em conta a complexidade da escrita, o seu carácter convencional e o facto de o nosso sistema de representação ortográfico ser medianamente transparente, escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem específica, treino sistemático e consciente, sendo necessário trabalhar de forma organizada e racional, envolvendo a criança no processo de correção do erro, sem perder de vista a necessidade permanente de avaliar

para intervir. A dificuldade na produção de textos organizados e ortograficamente corretos é uma questão que acompanha muitos alunos até à fase adulta, sendo, por isso, motivo de preocupação e reflexão por parte do professor. Deste modo, os principais objetivos deste estudo eram: compreender os mecanismos subjacentes à escrita, nomeadamente, as condicionantes da dimensão ortográfica e conhecer diferentes perceções sobre a importância dos erros ortográficos, assim como promover estratégias capazes de ajudar na superação dos erros ortográficos, o que permitirá contribuir para o gosto pela produção escrita, salvaguardando a sua correção e eficácia, em termos comunicativos.

Relativamente ao olhar dos alunos sobre os erros ortográficos, no 2.º CEB, na turma do 6.º ano, estes já manifestam consciência sobre se escreviam com muitos ou poucos erros e que tipo de erros cometiam com mais frequência. Neste seguimento, também já se apercebiam da atribuição de uma conotação negativa da sociedade para quem escreve com erros ortográficos, sendo que um dos alunos menciona que, para não ser motivo de troça nas redes sociais, preferia enviar áudios. Nesta faixa etária, outro também referia que os erros ortográficos condicionavam o seu gosto pela escrita.

No que concerne à perceção das professoras cooperantes acerca dos erros, nenhuma delas valorizava particularmente a dimensão ortográfica, considerando os erros como um processo natural na aprendizagem do aluno. Estas, atribuíam uma importância acrescida à dimensão textual em detrimento da dimensão ortográfica, concedendo mais importância à criatividade, à coesão do discurso narrativo e à aplicação de vocabulário diversificado, referindo que as maiores dificuldades dos alunos se situam justamente na organização textual. As docentes mencionaram ainda que identificavam os erros dos alunos e a professora da turma do 2.ºano refere que utiliza diversas estratégias para que eles os pudessem superar, evidenciando uma maior preocupação em relação a esta problemática do que a colega do 2.º CEB.

Tendo em conta o nosso olhar, enquanto investigadoras, estamos em crer que os erros fazem parte do crescimento humano, sendo parte integrante do processo de aprendizagem, havendo variadas formas de errar e múltiplos modos de atuar perante o erro. Cabe ao professor analisar o erro e perceber a sua causa, transformando o problema numa oportunidade, pelo que a aprendizagem das regras ortográficas deve ter um carácter refletido e consciente, de forma a desempenhar um papel importante na aprendizagem do aluno. Uma vez localizado e identificado o erro, segundo a tipologia que parecer mais

adequada ao objetivo pretendido, e atendendo, sempre que possível, à sua causa, chegue-se ao objetivo final que será a sua correção e eliminação. Para isso, será necessário o professor implementar estratégias exequíveis que permitam ao aluno desenvolver a sua competência ortográfica e melhorar o seu desempenho.

O levantamento e análise das incorreções ortográficas dos alunos das duas turmas nas diferentes produções escritas permitiu diagnosticar o tipo de dificuldades encontradas, o que possibilita ao professor delinear estratégias com vista à sua superação.

Relativamente à leitura dos dados referentes aos erros ortográficos dados pelos alunos nas produções escritas, é notória uma melhoria e conseqüente evolução dos alunos, uma vez que os erros ortográficos, diminuíram significativamente das primeiras para as últimas tarefas, com reflexos evidentes na melhoria da ortografia dos alunos. Os desvios ortográficos por relação assistemática grafema/fonema foram, sem dúvida, aqueles que se destacaram nos dois ciclos, pela negativa, ocupando o primeiro lugar, com mais de metade dos erros analisados.

Assim sendo, torna-se cada vez mais pertinente a introdução de instrumentos e estratégias de natureza diversa, para que a competência da escrita seja cada vez mais explorada e trabalhada de forma correta. É necessário avaliar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca aos alunos, para que se possa entender os problemas manifestados e desenvolver estratégias de ensino seguindo uma orientação predominantemente corretiva ou predominantemente preventiva, porque intervir de forma eficaz nos problemas de ortografia exige que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica que ainda não foi ultrapassada pelo aluno.

Na elaboração do presente estudo, consideramos que o principal fator que limitou o seu desenvolvimento foi a interrupção da Prática de Ensino Supervisionada em 1.ºCEB em modo presencial, decorrente do período de confinamento provocado pela pandemia covid-19. Devido a este fator, a nossa intervenção pedagógica foi suspensa, o que originou bastantes dificuldades em recolher as duas últimas produções escritas programadas, colocar em prática o *focus group* e aplicar estratégias para a superação de dificuldades. Para colmatar esta limitação, foi solicitado aos alunos que enviassem duas produções escritas, por *e-mail*. No entanto, muitos deles não o fizeram e as poucas produções escritas que foram recebidas mostravam evidências de terem sido previamente corrigidas, o que dificultou a análise de dados.

O levantamento e a análise da quantidade e do tipo de erros dados pelos alunos, como tivemos oportunidade de defender, possibilitam avaliar a evolução dos alunos e esse progresso permite informar o professor sobre o processo que está em curso. Considera-se necessário e imprescindível utilizar um modelo de categorização dos erros que oriente o professor na sua intervenção didática, mas que possa ser, de forma adaptada, igualmente mobilizado pelos alunos. Perante as dificuldades diagnosticadas, é importante que o professor crie e implemente estratégias que visem ajudar os alunos a superar os erros, de forma explícita e recorrente, sem descurar o papel que a consciencialização dos alunos desempenha nesse processo. Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2008) o professor “tem de ser diretivo, dizer onde está o erro e ajudar a criança a pensar em formas diferentes de escrever a palavra em que apresenta erro. (...) É importante que o professor vá proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. (p. 10)”

Após terminarmos a investigação a que nos propusemos, pareceu-nos pertinente referir outros caminhos pelos quais seria possível enveredar, de forma a dar continuidade a esta investigação.

Neste sentido, o primeiro ponto que poderia ser implementado seria a aplicação de estratégias exequíveis que permitissem ao aluno desenvolver a sua competência ortográfica e melhorar o seu desempenho.

Um segundo ponto que nos parece pertinente desenvolver numa investigação futura seria realizar um estudo que comparasse turmas da mesma faixa etária, quer do 1.º CEB, quer do 2.º CEB, pois consideramos que seria significativo alargar a avaliação a um maior número de participantes. Assim, ao realizar uma intervenção específica sobre a dimensão ortográfica junto de um grupo alvo, mantendo uma outra turma como grupo de controlo, com um trabalho regular sobre esta dimensão, estamos em crer que seria possível avaliar os resultados obtidos, para compreendermos e compararmos o impacto e a evolução decorrente da intervenção específica.

Outro rumo que poderíamos seguir seria alargar o inquérito por entrevista, incluindo outros profissionais de educação e pais/encarregados de educação dos alunos, de forma a obtermos uma maior amostra para análise.

Por fim, também consideramos que seria pertinente implementar o *focus group* junto de uma turma do 1.ºCEB, dado que nesta investigação não foi possível concretizar esta técnica, pelas razões já apontadas.

No que diz respeito à minha formação, este estudo assumiu, sem dúvida, um papel significativo, porque me permitiu compreender e aprofundar conhecimentos sobre alguns aspetos ligados às dificuldades apresentadas pelos alunos no seu desempenho ortográfico, a saber: a importância de se trabalhar a consciência fonológica; a importância de analisar e refletir com os alunos sobre as questões ortográficas em todos os momentos da escrita; a tomada de consciência da existência de diversas tipologias de erro e, conseqüentemente, da diferença no seu tratamento; a necessidade de o professor ter conhecimento das dificuldades dos alunos e delinear estratégias para a superação dessas dificuldades para promover o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Por fim, este estudo permitiu-nos compreender uma diversidade de olhares acerca de uma temática comum, os erros ortográficos. Todos os olhares são importantes, quando procuram a mesma direção, isto é, percorrem um caminho onde a análise, a reflexão e uma intervenção eficaz são fulcrais para alcançar o destino pretendido, a construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

Amor, E. (2002). Didática da língua materna. In G. Funck. (Org. Coord.). *(Re)pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições Salamandra.

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

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

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: ASA Editores, S.A.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *PNEP- O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*; Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Calkins M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso Escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2004) *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cardoso, A., Costa, M. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2(2), pp.5-25.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). (2001). *Investigação em educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa/FPCEUL.

Ferreira, A. L., Silva, C. V., Matos, J. C., Couto, J. M. & Martins, M. (2019) *Métodos Fundamentais de Ensino- Português*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Figueiredo, O. (1992). Escrever: da teoria à prática. In Fonseca, F. I. (org.). (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Houaiss A. & Villar M. (2001) *Dicionário de Houaiss*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Lopes J., Spear-Swerling L., Oliveira C., Velasquez M., Almeida L. & Araújo L., (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Macário, M., Gorgulho, A. & Teixeira, M. (2017). *Oficinas De Escrita: Uma Experiência Na Formação De Professores De 1.º E 2.º CEB*. Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 123 – 148

Mata L. (2008) *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.

Morais J. (1997) *A Arte de Ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Pereira, L. A. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Rebello, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M. (2011). *A Escola Não Tem Nada a Ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*; Lisboa: Centro Interdisciplinar de estudos da ESE de Lisboa.

Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). *Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital*. *Interacções*, n. 19, p. 238-258, 2011.

Zorzi, J. (1998). *Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul LTDA.

Anexos

Anexo I

Guião comum às duas entrevistas

Idade:

Anos de trabalho ativo na área:

Habilitações académicas:

Ano de conclusão da formação:

Formação específica nesta área:

- 1- O que valoriza mais na escrita dos alunos, tendo em conta a dimensão ortográfica e a dimensão textual?
- 2- Em que dimensão (ortográfica ou textual) considera que se situam as maiores dificuldades dos seus alunos? [Não apenas na turma do 2.º ano/ 6.º ano de que agora é professora titular, mas também da sua experiência nos outros anos]
- 3- Como age perante o erro / estas dificuldades dos seus alunos?
- 4- Incentiva os seus alunos para serem eles a identificarem os seus próprios erros?
- 5- Quem corrige as produções escritas dos alunos?
- 6- De que forma se processa essa correção? [a professora identifica o erro e escreve a forma correta; apenas identifica o(s) erro(s); apenas indica quantos erros há; os alunos cooperam entre si na identificação do erro; os alunos identificam e corrigem os seus próprios erros, ...]
- 7- Da sua experiência, considera que os erros ortográficos têm vindo a aumentar ou a diminuir no 1.º CEB? Se sim, porquê?
- 8- De que forma considera que a capacidade de escrever sem erros ortográficos poderá contribuir para a melhoria das aprendizagens?
- 9- A formação contínua de professores tem vindo a desenvolver ações nesta área. Considera que essa formação vem ao encontro do que é exigido que os professores façam com os alunos?
- 10- Na sua opinião, existe uma preocupação por parte dos professores em planear atividades que permitam melhorar a escrita e a conseqüente diminuição dos erros ortográficos?
- 11- Tem alguma sugestão de recursos ou práticas no ensino da ortografia que gostasse de destacar?

12- Há algum aspeto que gostaria de acrescentar, a propósito do ensino-aprendizagem da ortografia?

Transcrição das respostas à entrevista da Professora Titular de Turma do 1.ºCEB

Idade: 36

Anos de trabalho ativo na área: 14

Habilitações académicas: Mestrado

Ano de conclusão da formação: 2006

Formação específica nesta área: Não

Pergunta 1: Penso que o primeiro objetivo é sempre o despertar o gosto pela escrita e levar os alunos a perceber para que é que escrevemos: escrevemos para alguém, para comunicarmos, para nos expressarmos. A escrita tem utilidade, é necessária. E depois, claro, a beleza de que ela é feita.

Pergunta 2: Penso que aquilo que lhes exige mais maturidade é sempre a organização textual. As crianças têm sempre muitas ideias, ideias bestiais, que é preciso encadear numa sequência lógica, que nem sempre é fácil para eles. Quando promovo atividades de escrita criativa, a dimensão ortográfica não é, em si, uma prioridade.

Pergunta 3: Com naturalidade, de forma positiva e com a crença de que os erros fazem parte dos anos iniciais de aprendizagem. Felizmente, tenho sempre alunos leitores, escritores, e o processo de aprendizagem ortográfica ocorre naturalmente e sem grandes alarmes.

Pergunta 4: Por vezes, sim. E que sejam sempre eles próprios a reescrever corretamente.

Pergunta 5: Eu ou a estagiária, como foi o seu caso neste ano. Também já fiz, algumas vezes, autocorreção de ditados, em que os alunos vão ao livro e comparam com o que escreveram.

Pergunta 6: Faço tudo isso, mas não tenho a preocupação de contabilizar o número de erros. Gosto sempre que eles estudem o texto a ditar, antes do exercício ortográfico.

Pergunta 7: Não, não considero. Não vejo as crianças diferentes neste processo, de há 14 anos a esta parte.

Pergunta 8: Sem dúvida, escrever bem – e não considero só a dimensão ortográfica – é uma prioridade do processo educativo. Assim como ler. São indissociáveis.

Pergunta 9: Não tenho procurado formação nessa área, pois outras têm sido a minha prioridade.

Pergunta 10: Da minha parte, sim, existe. Das realidades que me são mais próximas, posso dizer que sim também.

Pergunta 11: Gosto de alguns livros de escrita criativa que uso já há alguns anos. Fazem sempre sucesso junto dos alunos. Julgo que a correspondência também é sempre uma ótima forma de promover a escrita e que “tem pano para mangas”!

Pergunta 12: Não.

Transcrição das respostas à entrevista da Professora de Português do 2.ºCEB

Idade: 55

Anos de trabalho ativo na área: 25

Habilitações académicas: Licenciatura em História; Mestrado em História Medieval 1.º ano do 3.º ciclo de estudos; Pós-graduação em antropologia cultural e social com especialização em sociedades camponesas.

Ano de conclusão da formação: 2010

Formação específica nesta área: Não

Pergunta 1: A criatividade e coesão do discurso narrativo aliadas a um vocabulário diversificado.

Pergunta 2: Textual, sem qualquer sombra de dúvida.

Pergunta 3: Incentivando a leitura de obras que permitam uma melhoria em termos de expressão escrita e dinamizando, durante as aulas, oficinas de escrita criativa, a partir da visualização de curtas metragens, imagens, objetos, palavras retiradas aleatoriamente do dicionário.

Pergunta 4: Sempre que possível, uma vez que é a forma mais eficaz de não os repetirem.

Pergunta 5: Eu.

Pergunta 6: Apenas identifico o erro, tendo o aluno de proceder à sua correção.

Pergunta 7: Considero que têm vindo a aumentar numa relação direta com a diminuição dos hábitos de leitura.

Pergunta 8: No meu entender, não existe relação entre a correção ortográfica e a melhoria das aprendizagens.

Pergunta 9: Nunca realizei formação nesta área.

Pergunta 10: Os professores de português têm consciência da grande importância do domínio da língua ao nível da expressão escrita, como tal, este é um dos aspetos sempre prioritário nas suas planificações.

Pergunta 11: Somente desenvolver nos alunos o prazer de ler.

Pergunta 12: Não.

Anexo II

Preparação e Guião do *focus group*

Local: Escola Básica, Porto

Data: 21 de junho de 2021

Hora de início: 15:00

Número de participantes: 6

Organização do *focus group*

Preparação:

- Preparar o documento com objetivos do estudo;
- Disponibilizar sala;
- Preparar meios técnicos (gravador).
- Preparar material de substituição caso o gravador falhe.

Guião do *focus Group*

1- Apresentação:

- Agradecer a presença e resumir o que vai acontecer a seguir.
- Pedir aos participantes que respondam com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, não estão a ser avaliados. Devem dizer o que pensam.
- Reforçar questões de confidencialidade (os participantes não vão ser identificados na transcrição dos dados).
- Pedir que não se mantenham conversas paralelas.
- Tempo estimado da discussão: cerca de 30 minutos.

2- Sensibilização do tema:

- Explicar sucintamente o conteúdo do tema do *focus group*.
- Fazer um apanhado geral dos objetivos desta investigação.

3- Questões:

1. Perceções dos alunos quanto à escola e à aprendizagem.
 - 1.1 Gostam de frequentar a escola?
 - 1.2 Do que é que vocês mais gostam na escola?
- 2 Gostam de aprender?
- 3 Qual é a vossa disciplina preferida?
2. Compreender qual o domínio do Português (leitura, escrita, oralidade, gramática) que os alunos mais apreciam.
 - 2.1 Nas aulas de Português, o que é que vocês mais gostam de fazer? De ler textos, de escrever, de escutar, de falar ou da gramática? Porquê?
3. Compreender a percepção dos alunos em relação à ortografia.
 - 3.1 Na vossa opinião, escrever sem erros ortográficos é importante? Porquê?
 - 3.2 Os vossos pais preocupam-se com a quantidade de erros com que vocês escrevem?
 - 3.3 Os erros ortográficos interferem no vosso gosto pela escrita?
 - 3.4 Escrever sem erros ortográficos é algo fácil ou difícil?
 - 3.5 Em relação aos erros ortográficos, qual é a vossa maior dificuldade? (palavras desconhecidas, pronúncia, regras gramaticais...)
 - 3.6 Geralmente, de que forma a professora vos ajuda a diminuir os erros ortográficos?
 - 3.7 Preocupam-se em diminuir os erros ortográficos? Se sim, que estratégias utilizam?

4- Agradecimentos:

- Serão feitos os agradecimentos a todos os presentes pela amabilidade de participarem neste *focus group*, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.

Dados pessoais sobre os estudantes:

Alunos do 6.º ano do 2.ºCEB, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos.

Transcrição das respostas ao *focus group* dos seis alunos de uma turma no 6.º ano do 2.ºCEB

1.

Pergunta 1.1: J: Por um lado sim, mas por outro não gosto de estar com os meus amigos na escola e há dias em que quero vir para a escola e tenho intenções de aprender, mas noutros não.

E: Depende do dia e da altura.

L1: Eu gosto, só que há alguns dia que a matéria é mais complicada e que não se gosta muito, mas no geral eu gosto.

M: Não.

T: Eu gosto, mas é como os outros já disseram, há dias que eu gosto de ir para a escola estar com os amigos e isso, mas há outros que não me apetece.

L2: Também, a mesma coisa que o Tiago.

Pergunta 1.2: J: Dos amigos e de estar lá fora.

E: De ir ao bar comprar comida.

L1: Estar com os amigos e fazer atividades na escola.

M: Estar com os amigos.

T: Estar com os amigos e ir ao bufete comer.

L2: Estar com os amigos.

Pergunta 1.3: J: Depende da matéria.

E: Depende muito da matéria.

L1: A mesma coisa.

M: Matemática não, o resto sim.

T: Depende da matéria e depende das professoras.

L2: Também.

Pergunta 1.4: J: Educação Física.

E: Educação Visual.

L1: História e Matemática.

M: Ciências e Educação Visual.

T: Educação Física.

L2: História e Português.

2.

Pergunta 2.1: J: Ler textos ou escrever, porque gosto de escrever.

E: Eu prefiro a parte de discutir assuntos e falarmos uns com os outros sobre gramática ou outra coisa.

L1: Gosto de ler e também gosto de discutir assuntos na aula.

M: Gosto de escrever e de copiar textos.

T: Gosto de falar com a turma sobre a matéria.

L2: Também.

3.

Pergunta 3.1: J: Na minha opinião é importante para as outras pessoas que estiveram a ler perceberem.

E: Eu acho que sim, eu não o consigo fazer muito bem, mas acho que é importante para todas as pessoas conseguirem perceber. Por exemplo, se formos escrever um livro, um texto, um teste, a professora vai conseguir ler melhor.

L1: Eu acho que sim, mas acho que não se devia forçar e castigar gravemente quando uma criança erra, porque assim faz com que deixe de querer aprender.

M: Acho que sim, porque um dia mais tarde vamos ter que escrever textos e isso e se as pessoas não perceberem o que está lá escrito vão achar mau.

T: Acho que sim, porque se no futuro formos escrever alguma coisa, mesmo nas redes sociais e assim, as pessoas depois gozam connosco.

L2: Também acho importante.

Pergunta 3.2: J: Do 1.º ao 4.º ano sim, mas agora os meus pais já não veem tanto os meus cadernos e já não querem saber como eu escrevo, só querem saber da nota.

E: Os meus professores importam-se porque eu dou muitos erros, mas os meus pais nem tanto, mas ainda me tentam ajudar, essencialmente a ler, para tentar que eu não dê tantos erros.

L1: No meu caso é ao contrário da Emília, a minha mãe preocupa-se, mesmo que seja um erro mais comum, ela gosta de corrigir para eu escrever melhor.

M: Quando eu era pequena, a minha mãe castigava-me por eu escrever com erros. Agora nem tanto, porque a minha mãe já não vê os cadernos.

T: Os meus pais importam-se, principalmente quando veem os meus testes de português, não me castigam, mas reclamam comigo.

L2: Sim, também. Estão sempre a resmungar comigo, principalmente porque começo as frases com letra minúscula.

Pergunta 3.3: J: No meu caso não, mas se eu estiver a ler um texto com erros ortográficos perco o interesse em ler.

E: Sim, eu não gosto tanto de escrever porque sei que dou muitos erros ortográficos e aquilo fica horrível e perco o interesse.

L1: Eu acho que sim, porque há sempre uma insegurança de entregar um texto a saber que podem estar ali bastantes erros.

M: Eu acho que sim, quando eu era pequena não gostava de escrever textos porque dava muitos erros ortográficos e achava que ficava feio, mas agora não, porque não dou tantos erros ortográficos.

T: Eu acho que sim, porque eu às vezes quero escrever alguma coisa e não sei escrever e por isso troco a palavra. Às vezes quando estou a falar com os meus amigos, quando não sei escrever muitas palavras mando um áudio ou acabo por não dizer nada.

L2: Eu acho que não, porque eu uso sempre esses erros para me dar um impulso para aprender mais.

Pergunta 3.4: J: Nem fácil, nem difícil, depende.

E: A coisa mais complicada do mundo.

L1: É um bocado difícil, às vezes tenho de mudar a palavra porque sei que aquela vai ficar mal.

M: Eu acho que é fácil, eu dou poucos erros.

T: Eu acho que é difícil, eu dou muitos erros.

L2: Não acho que seja muito difícil, os acentos são mais difíceis.

Pergunta 3.5: J: Para mim é nas palavras desconhecidas e nas palavras grandes.

E: Nas palavras desconhecidas se a pronúncia não for muito diferente não é tão difícil. Eu sinto mais dificuldade por na pronúncia e palavras novas mais complicadas.

L1: Eu acho que são as palavras compridas e a pronúncia porque às vezes eu escrevia “muinto” porque a dizer me soava o “n” e então cometia esse erro.

M: Eu acho que é só nas palavras grandes, porque nas palavras desconhecidas se eu souber dizer é meio caminho andado para conseguir escrever bem.

T: Na pronúncia e nas palavras desconhecidas.

L2: Nas palavras desconhecidas, nos acentos e às vezes nos verbos por causa da diferença do português de Portugal com o português do Brasil.

Pergunta 3.6: J: Corrigindo os nossos textos e quando nós estamos a falar e dizemos alguma coisa mal, ela corrige-nos sempre.

E: Nós fazemos poucos ditados, por isso para mim não ajuda muito.

L1: Houve uma vez que uma colega levou uma dúvida e a professora tirou tempo da aula para explicar esse erro para que ninguém o cometesse mais vezes.

M: Nos testes, na composição, os erros estão sublinhados para nós procurarmos como se escreve corretamente, no dicionário e assim.

T: Eu acho que agora não é possível a professora ajudar, porque a maior parte das vezes que fazemos textos nós lemos e a professora não vê, só consegue ajudar nos testes ou nos ditados que corrige.

L2: Não me lembro de nenhuma estratégia que a professora tenha feito.

Pergunta 3.7: J: Eu não tenho muito essa preocupação porque eu acho que não dou muitos erros ortográficos, mas eu leio muito para melhorar e conhecer novas palavras.

E: Eu preocupo-me muito porque eu dou muitos erros e para escrever para o resto da minha vida, eu preciso de não dar erros. Eu tento ler e escrever, apesar de não gostar muito. Faço muitos ditados e faço jogos com palavras em família. Na explicadora eu escrevo sempre três vezes as palavras que escrevo mal.

L1: Preocupo-me, às vezes conheço palavras novas a partir de livros, outras vezes quando dou um erro eu escrevo num caderno muitas vezes essa palavra para me habituar a escrevê-la.

M: Já não me preocupo muito, a minha mãe obriga-me a procurar no dicionário as palavras que eu escrevo mal.

T: Eu preocupo-me em diminuir e uma estratégia que eu acho que devia fazer mais era ler, mas eu procuro sempre as palavras no dicionário.

L2: Hoje em dia eu não me preocupo, já me preocupei, mas agora não. Eu acho que não tenho nenhuma tática, mas eu leio muito e isso deve ajudar.