GERTRUDES VALAVELA RAIMUNDO SIMILE

COMPETÊNCIAS ORTOGRÁFICAS DE ALUNOS DA 6ª CLASSE DO ENSINO PRIMÁRIO E DA 9ª CLASSE DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2020

GERTRUDES VALAVELA RAIMUNDO SIMILE

COMPETÊNCIAS ORTOGRÁFICAS DE ALUNOS DA 6ª CLASSE DO ENSINO PRIMÁRIO E DA 9ª CLASSE DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Dissertção defendida em provas públicas para obtenção do garu de mestre em Políticas Pública e Contextos Educativos conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o despacho reitoral Nº 09/2020, de 10 Janeiro de 2020, mediante a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas

Arguente: Professor Doutor José Bernardino Duarte

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2020

DEDICATÓRIA

A minha filha e a minha tia/chará que me amam
incondicionalmente e estão sempre presentes
nas minhas lutas…

AGRADECIMENTOS

Agrdeço primeiramente a Deus minha fonte de vida por me ter concedido saúde força de vontade para superar todos os obstáculaos e poder concluir a formação.

Aos meus pais, a minha tia/chará, a minha irmã mais velha e seu esposo, a minha maior fonte de apoio e carinho, o meu eterno obrigada. A minha filha, e à minha restante família pela incansável preocupação e afecto.

Ao Jorge e a Ana, por todo o seu amor e paciência no cuidado com a minha filha durante as minhas ausências. Também um agradecimento especial ao casal Machado pelo apoio incondicional durante as viagens para Portugal.

Aos meus colegas, um bem-haja pelos momentos de alegria e sufoco que passámos juntos. A todos os meus os amigos, um muito obrigado pela constante disponibilidade.

Agradeço de coração ao Professor Óscar Sousa pelo seu rigor e generosidade, pelas notas imprescindíveis da sua orientação que foram de extrema utilidade para este trabalho, das suas recomendações e cordialidade com que sempre soube me receber quando precisei, um agradecimento especial por toda a motivação e todo o empenho colocados neste estudo. E aos demais professores, pela grande generosidade na partilha do saber.

A Dra. Marta Santos Vieira por sua irrestrita disponibilidade em apoiar o grupo de mestrandos de Angola a minha eterna gratidão.

Ao Instituto Superior Politécnico- ISUPE Ekuikui II do Huambo, na pessoa do Dr. Carlos Brito, o meu especial agradecimento pela iniciativa e incentivo por esta formação.

A toda direcção da Escola e aos alunos que participaram do presente estudo o meu muito obrigada por toda a disponibilidade.

RESUMO

A competência ortográfica é, cada vez mais, um entre outros dos principais objectivos da escola enquanto lugar de preparação do homem para a vida social e económica e, consequentemente, um dos grandes desafios. Hoje a competência ortográfica incontestavelmente é uma das condições necessárias para a integração e aceitação de um individuo na sociedade. Desta feita, a preocupação pela sua aquisição é uma realidade crescente das sociedades actuais. Não é incomum a frequência com que se ouvem as queixas por parte dos professores, pais e encarregados de educação e da sociedade em geral sobre a falta ou fraca competência ortográfica por parte dos nossos alunos. Assim, torna-se imprescindível por parte de todos aqueles que directa ou indirectamente lidam, convivem, ensinam e/ou trabalham diariamente com a educação escolar não só reconhecer a importância do desenvolvimento da competência ortográfica, como também e, sobretudo, compreender os processos específicos ligados à sua aquisição, ao desenvolvimento de metodologias mais adequadas para o seu ensino, à formação específica dos professores de Língua Portuguesa, de modo a que se promova cada vez mais a melhoria da competência ortográfica dos alunos durante o período de escolarização e assim serem dotados de ferramentas suficientes para o seu pleno desenvolvimento académico e social.

O presente estudo tem entre outros objectivo estudar as competências ortográficas de alunos da 6ª e 9ª classes do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário, respectivamente, analisar e categorizar os erros ortográficos que eles cometem. Os resultados colhidos demonstram que, existe de facto uma grande evolução da competência ortográfica dos alunos a medida que caminham das classes inferiores para as superiores, ou seja, que os alunos da 9ª classe melhoram a sua competência ortográfica face aos alunos da 6ª classe, estatisticamente significativa, e que, independentemente da diferença do nível de escolaridade e da quantidade de erros realizados entre os dois grupos, do ponto de vista qualitativo, existe uma tendência comum entre os sujeitos a 6ª e 9ª classe de cometerem os mesmos tipos de erros. Esta constatação leva-nos a concluir que os dois grupos recorrem às mesmas estratégias quando transcrevem determinadas palavras, apesar de se evidenciarem algumas particularidades atípicas, que em via de regra, não são esperadas na 9ªclasse de escolaridade.

Palavras- chave: Competência ortográfica; Erros ortográficos; Tipos de erros. Processos cognitivos.

ABSTRACT

Orthographic competence is increasingly one among the school's main objectives of man's preparation for social and economic life and, consequently, one of the greatest challenges.

Today orthographic competence undoubtedly is one of the necessary conditions for the integration and acceptance of an individual in society. This time, the concern for its acquisition is a growing reality of today's societies. It is not uncommon to hear complaints from teachers, parents and carers and society at large about the lack or poor spelling skills of our students. Thus, it is essential for all those who directly or indirectly deal, live, teach and / or work with school education on a daily basis, not only to recognize the importance of developing spelling skills, but also to understand the specific processes. Related to its acquisition, the development of more adequate methodologies for its teaching, the specific formation of Portuguese Language teachers so that the improvement of the students' orthographic competence during the schooling period may be increasingly promoted. Thus be provided with sufficient tools for their full academic and social development. The present study aims, among other things, to study the spelling proficiency of pupils in the 6th and 9th grades of primary and upper secondary education, respectively, to analyse and categorize the spelling the types of mistakes they make. The results show that, in fact, there is a great evolution of students' spelling competence as they move from lower to upper classes. That is, that students in 9th grade improve their spelling competence when compared with the 6th grade and that regardless of the difference in educational level and the amount of errors made between the two groups, from a qualitative standpoint, there is a common tendency between subjects in the 6th and 9th grades of making the same types of mistakes. We can conclude that both groups use the same strategies when transcribing certain words, although some atypical particularities are evidenced, which are not expected in 9th grade.

Keywords: Spelling skills; Spelling errors; Types of errors; Cognitive Processes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 10
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO 13
1.1 ORTOGRAFIA 19
1.2. A ESCRITA 23
1.3. A APRENDIZAGEM DA ORTOGRÁFICA 27
1.4. TEORIA DO DUPLO CANAL 41
1.4.1. Via fonologica 43
1.4.2. Via directa ou lexical 44
1.5. HABILIDADES METALINGUÍSTICAS 48
1.5.1.Consciência fonológica 49
1.5.2. Consciência morfológica 52
CAPÍTULO II – ERROS ORTOGRÁFICOS: TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS 55
2.1 TIPOLOGIA DE ERROS 61
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 64
CAPÍTULO III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 65
3.1. QUESTÃO DE PARTIDA 65
3. 2. OBJECTIVOS 65
3.2.1 Objectivo Geral 65
3.2.2. Objectivos Específicos 65
3.3- TIPO DE PESQUISA 66
3.4. SUJEITOS 66
3.5. TÉCNICAS/INSTRUMENTOS 67
3.6 PROCEDIMENTOS 67
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 70
4.1 ANÁLISE DE DADOS 70
4.1. -ESTUDO DE EXTENSÃO E DA VARIÂNCIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS 71
4.1.1 “O Ouriço Cacheiro...” (T1) erros ortográficos (6ª e 9ª classes) 71
4.1.2 “ O cavaleiro da Dinamarca” (TII) e erros ortográficos (6.º e 9º anos) 86

4.2. ESTUDO DE CORRELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ERROS ORTOGRÁFICO DO TI e TII 103
4.3 ANÁLISE DA TIPOLOGIA DE ERROS 105
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES 117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121
ANEXOS I

Ìndice de Quadros

Quadro 1 - Classificação dos erros ortográficos segundo Sousa (1999) 63
Quadro 2 - Disposição de erros por palavras, TI. 6ª e 9ª classes, Grupo A e B..... 71
Quadro 3 -Disposição de palavras por ordem da frequência do número de erro..... 74
Quadro 4 -Disposição de palavras com mais de 5 erros, Grupo A e B..... 80
Quadro 5 - Disposição de 10 palavras mais difíceis, Grupo A e B 82
Quadro 6 - Disposição de nº de erros por alunos, TI 6ª e 9º classe, Grupo A e B..... 84
Quadro 7 - Resumo de Teste de Hipoteses 86
Quadro 8 - Disposição de erros por palavras, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B 87
Quadro 9- Disposição por ordem de número de erros, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B . 91
Quadro 10 - Disposição de palavras com 0 a 5 erros, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B... 94
Quadro 11 - Disposição de palavras com mais de 5 erros, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B 97
Quadro 12 -Disposição de 10 palavras mais difíceis, TII 6ª e 9ª classes, - grupo A e B.. 99
Quadro 13 - Disposição de erros por alunos, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B 100
Quadro 14 - Resumo de Teste de Hipótese..... 102
Quadro 15 - Disposição de erros por alunos, TII 6ª e 9ª classes, grupo A e B TI e II.... 103
Quadro 16 - Correlações 105
Quadro 17 - Correlações 105
Quadro 18 - Tipificação de erros em palavras graficamente incorrectas grupo A e B... 107
Quadro 19 - Total de erros por tipo grupo A e B..... 110
Quadro 20 - Versões mais frequentes nas 10 palavras com elevado nº de erros TI, 6ª e 9ª classes 111
Quadro 21 - Disposição de totais de erros por tipo, TI, 6ª e 9ª Classes..... 112
Quadro 22 - disposição de erros/tipo por classes, TI, 6ª e 9ª classes..... 115

INTRODUÇÃO

Actualmente um dos principais desafios da escola é conseguir proporcionar ao indivíduo a tão desejada educação integral, cuja concretização passa necessariamente pelo domínio da língua e pelo desenvolvimento das competências linguísticas, entre ela as ortográficas. Por sua vez, um dos principais objectivos da educação escolar, no conjunto de várias aprendizagens, está directamente ligado à aprendizagem da escrita, que por sinal suporta todas as outras aprendizagens. A aprendizagem da escrita desempenha uma função fundamental no desenvolvimento integral da criança. Porém ao abordar questões relacionadas com as competências ortográficas, vem sempre a descoberto, num primeiro momento, as dificuldades de escrever que as pessoas apresentam neste domínio. As dificuldades que se verificam na transcrição são cada vez mais comuns sendo algumas delas próprias do início do desenvolvimento das competências da linguagem escrita, outras porém persistem mesmo em níveis de escolaridades mais avançadas nos quais em via de regra, não se esperam tais erros. Muitos estudos sobre a aprendizagem da transcrição gráfica mais do que apontar os erros de forma isolada, destacam a importância de se compreender a um nível mais profundo os processos que estão envolvidos na aprendizagem da escrita em si, bem como compreender as causas que levam o sujeito a cometer tais erros e, por fim, o que é realmente preciso ser feito para que o aluno desenvolva as competências ortográficas na fase da escolarização, uma vez que, é sobre as dificuldades ortográficas que recaem as queixas quando se fala de escrita. Torna-se necessário compreender o tipo de erros mais comum que os alunos cometem para entender os processos e as razões que as levam a eles. Não se trata de um tema de fácil abordagem, pois que, para entender toda a problemática é preciso entender as diversas variáveis que interferem na ortografia da língua portuguesa. A competência ortográfica envolve todo um conjunto de conhecimentos à volta da língua oral e escrita.

Na verdade quando se fala de dificuldades de escrita muitas questões podem ser abordadas em torno dessa temática, questões que vão desde o ponto de vista do seu conceito, funcionalidade, processos envolvidos, capacidades e dificuldades que convertem esta temática complexa e de interesse para o estudo no campo da ciência. A problemática relacionada com a competência ortográfica, no que diz respeito às

dificuldades de escrita é um tanto quanto generalizada em todas as escritas de línguas pouco transparentes e não é de hoje. Essa preocupação relacionada com a questão ortográfica levou muitos países a recorrerem a reformas ortográficas. No entanto, não tem havido outros estudos de natureza sobre a ortografia. Comparativamente aos estudos que se fazem sobre os processos cognitivos da leitura, os da escrita são mais recentes por até então se acreditar que a aprendizagem da escrita estava directamente relacionada com a aprendizagem da leitura.

Na Europa e na América muitos estudos têm sido feitos em torno dessa temática, e os mesmos revelam que há muitos factores que envolvem a ortografia de uma língua desde os estruturais como a opacidade ou a transparência na correspondência entre fonemas e grafemas como os contextuais associados aos falares e ao domínio da oralidade e que estão envolvidos no seu processo de aprendizagem. Em Angola existe também essa preocupação com a problemática da ortografia, em alunos de diferentes níveis de escolaridade, no entanto, não se registam ainda, muitos estudos específicos a volta do tema.

Tanto a aprendizagem da escrita quanto da leitura tem sido para os pesquisadores de diferentes áreas ligadas à educação (Pedagogia, Psicologia, Linguística) um grande foco de estudo com diferentes abordagens. Por exemplo o estudo sobre as competências ortográficas, a compreensão dos diferentes processos envolvidos no seu desenvolvimento, associadas à dislexia e ao insucesso escolar, entre outras. Trata-se de um assunto de reflexão e discussão muito complexo, pois que, as questões relacionadas com a escrita especialmente ao que concerne a sua aprendizagem, não é tarefa fácil, pelo que, a sua abordagem não pode ficar limitada a um único ponto de vista. Neste sentido, é imperioso que se tenha em conta uma série de processos, para a sua análise e compreensão, entre os quais se destacam os processos ligados à cognição.

Assim, o presente estudo surge da necessidade de compreender um pouco mais a realidade da problemática da fraca e/ou da falta de competência ortográfica em alunos de Angola. Pretende-se fazer um retrato das competências ortográficas de alunos em fase de escolarização intermédia e final do ensino geral do sistema de educação de Angola, nomeadamente numa das escolas do Ensino Primário e Secundário da cidade Huambo, província do Huambo. Pretendemos, também, fazer uma revisão da literatura científica para compreender os processos cognitivos que podem estar implicados na sua aprendizagem.

Desta feita, após esta breve introdução que teve o intuído de fazer um enquadramento do tema, apresentamos a primeira parte deste trabalho que comporta o enquadramento teórico onde é realizada a revisão da literatura sobre investigações na área da temática em estudo, por último, é apresentado o conceito de erro ortografia, bem como as suas tipologias. Esta parte integra uma abordagem subdividida em dois capítulos, com os seguintes tema: Competências ortográficas e erros ortográficos: tipologia de erros ortográficos. No primeiro capítulo, procurou-se contextualizar a competência ortográfica com o foco voltado nas abordagens teóricas de referência ao tema em estudo, onde primeiramente são apresentados os conceitos principais que compõem o tema em questão como o de competências, ortografia, escrita e de seguida será feita uma descrição sobre a teoria do duplo canal, consciência fonológica e morfológica. No segundo capítulo, realizou-se uma breve abordagem sobre o erro ortográfico para pontuar as diferentes propostas de classificação ou categorização dos erros segundo alguns autores. Nessa óptica, aborda-se o conceito de erro ortográfico, tipos e classificação dos erros

A segunda parte deste trabalho é constituída pelo estudo empírico, que abrange os capítulos da Metodologia e da Análise e interpretação dos dados correspondentes ao terceiro e quarto capítulos respectivamente. No capítulo três expomos a metodologia utilizada para a concretização do estudo, os procedimentos que serão aplicados para a recolha e tratamento dos dados. O quarto capítulo diz respeito à apresentação dos resultados obtidos, à análise e discussão dos dados com recurso também a comparações entre diferentes grupos e entre as diferentes provas aplicadas. Como foi mencionado, começou-se por apresentar e analisar os dados obtidos através das provas dos ditados para, em seguida, proceder-se de igual modo com as discussões dos resultados.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais e recomendações e as referências bibliografias utilizadas no decorrer do estudo.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- COMPETÊNCIAS ORTOGRÁFICAS

O conceito de competências está sempre presente nos vários discursos, mesmo que, na fala corrente seja substituído por outros termos como: habilidade, capacidade, aptidão. Por exemplo, é aplicado para traduzir "o saber fazer" das pessoas em relação a alguma coisa; a habilidade de desenvolver alguma actividade.

Gonçalves (2014, p. 14) define competência como sendo um conjunto de conhecimentos que habilitam o individuo a desempenhos específicos na vida. Nesta perspectiva, entende-se por competência a habilidade ou capacidade de alguém em poder resolver algum problema e de desenvolver habilmente uma determinada actividade.

Particularmente no campo da educação, o termo competência traduz os atributos, saberes e habilidades que constam da lista dos objectivos que se esperam da escola, de uma aula, ou actividade didáctica. A competência é o que se espera que a criança ou individuo adquira no final de uma aula, um ano lectivo, um ciclo ou ainda no final de um curso técnico básico profissional. Espera-se que esta ganhe ou adquira competências para ou de... Por exemplo numa aula de leitura e interpretação de textos, espera-se que a criança no final dessa actividade didáctica desenvolva competências e habilidades de ler correctamente e de interpretar os textos, como também de escrever correctamente. Perrenoud e Roldão (2002; 2006 referenciados por Henrique, 2014) definem competência como um saber em uso, implicando as habilidades próprias do sujeito, os seus saberes tácitos e as suas arbitragens ao longo de uma acção.

A expressão competência nas actividades didácticas é muitas vezes substituída pelas expressões: habilidade, capacidades, mestrias e aptidões, que expressam a capacidade do saber fazer como foi referido. Ainda no campo da educação Antunes (2007) citado por Henrique (2014, p. 55) entende a competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como: saberes, informações, habilidades, inteligências, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Por isso, torna-se relevante a abordagem e o esclarecimento deste conceito que nos ajude a compreender melhor os seus processos de modo a se adoptarem métodos e técnicas apropriadas para que o aluno alcance tais competências.

A ortografia aponta para a escrita correcta e a competência ortográfica para o domínio de um conjunto de normas que regulam a escrita correcta das palavras. "É uma convenção linguística que acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida e um conhecimento linguístico fundamental para a escrita e produção de textos em diversas situações sociais: nas selecções de emprego, em concursos, no ambiente de trabalho, entre outros" (Vieira, 2016, p. 150).

Assim sendo, é fundamental que o individuo enquanto aluno, durante a sua permanência na escola, desenvolva a competência ortográfica visto que, com essa habilidade estará em condições de se comunicar pela linguagem escrita sem qualquer limitação.

Porém, para as línguas cujo sistema gráfico tem base alfabética, como é o caso específico da língua portuguesa, a base alfabética nem sempre é segura, nem sempre leva a uma escrita ortograficamente correcta, por haver palavras irregulares, cuja escrita encontra-se relacionada com a sua etimologia, o que acaba por comprometer o bom desempenho ortográfico. Para tal, é necessário numa primeira fase do processo de aprendizagem da escrita, que o individuo tenha o domínio do princípio alfabético e que compreenda que nem sempre cada letra corresponde a um som.

Nesta perspectiva, a competência ortográfica se traduziria pela capacidade de utilizar a linguagem escrita ou de produzir texto ditado ou transcrito, de acordo com as regras ou normas convencionais da língua em que se comunica. "A competência ortográfica é uma capacidade específica da competência linguística que implica o desenvolvimento do conhecimento do princípio alfabético, que decorre de um ambiente de aprendizagem formal, explícita e intencional (Lopes, 2011, p. 32).

O ensino/aprendizagem da escrita ortográfica, quer se trate de uma língua materna, estrangeira ou de uma segunda língua, não é uma actividade fácil, é um processo que apresenta relevantes problemas, tanto para aquele que ensina como para o que aprende. Facto que tem-se tornado hoje e cada vez mais preocupante para a comunidade científica, por isso, é hoje objecto de pesquisas em várias áreas da ciência como: Didáctica, Psicologia, Psicolinguística e outras.

"*A capacidade de comunicar-se pela linguagem escrita é vista como ferramenta para uma maior mobilidade em situações sociais diversas. Dessa maneira, é preciso*

considerar a ortografia como um conteúdo que deve permear toda a vida dos indivíduos" (Caliatto e Martinelli, 2008, cit por Vieira, 2016, p. 151). Nesta perspectiva, a linguagem escrita assume um importante papel na nossa sociedade, pelo que se torna imprescindível aprender a escrever correctamente, tendo em conta as normas ortográficas.

Diante das dificuldades que se registam na aquisição efectiva da escrita com a competência exigida, segundo as regras ortográficas da língua em questão, estudos têm sido desenvolvidos com o propósito de se compreender melhor o que de facto ocorre no processo da escrita em si e como funciona a aprendizagem das ortografias. Neste contexto, no concernente ao estudo da competência ortográfica, é fundamental que se leve em conta tanto os pressupostos associados a cada ortografia da língua como as capacidades e deficiências que afectam o sujeito aprendiz, para assim se criarem métodos adequados que levem o aluno a desenvolver tal competência.

É o domínio desses pressupostos que leva necessariamente à abordagem dos processos cognitivos eventualmente implicados na sua aprendizagem, conservação e produção. Para o efeito, Sousa (1994, p. 26) propõe as seguintes indagações cujas respostas clarificam e ajudam a compreender melhor todos os processos e capacidades nela envolvidos: Qual a natureza do código escrito em questão? Que condições precisa o sujeito para que adquira tal competência ortográfica? Como fazer para que a adquira?

Ora, o domínio da escrita é um dos principais objectivos da escola, e é uma condição primordial para o sucesso escolar. A competência ortográfica será a condição chave para o desenvolvimento social do aluno, cujo desenvolvimento começa num primeiro momento com capacidade de reconhecer os fonemas e as palavras, isto é, na etapa inicial do processo de aprendizagem da escrita, através do processo de aquisição do código gráfico da língua, através da alfabetização, se se tratar de línguas alfabéticas como o português que consiste em conhecer e compreender o seu sistema gráfico.

Esta é sim uma das etapas fundamentais do processo de desenvolvimento da competência ortográfica. Entretanto, não é suficiente para que o sujeito efectivamente escreva com a competência desejada, é uma etapa de aquisição do conhecimento do sistema alfabético que capacita a transcrição de palavras regulares e corresponde apenas a uma de um conjunto de habilidades necessárias para desenvolvimento da escrita ortográfica, sendo necessário também, que o aprendiz conheça e domine as convenções

ortográficas para tornar-se habilitado a utilizar essa forma de linguagem, ou seja, ser capaz de se comunicar e de interagir por meio da escrita.

Neste viés, espera-se portanto que com o andar do tempo, à medida que o aluno for passando para os níveis mais altos de escolaridade, desenvolva outras capacidades ortográficas para além do domínio do código alfabético, pelo conhecimento e identificação das palavras como nos referimos, como a compreensão detalhada dos elementos que constituem uma palavra e das normas ortográficas que orientam o respectivo sistema alfabético (normas ortográficas) e, assim, escrever de forma correcta.

Ao desenvolver a competência ortográfica, tanto as crianças como os adultos mobilizam uma série de conhecimentos associados a aspectos de ordem, sintáctica, morfológica e ortográfica, quando produzem graficamente uma mensagem oral.

Com base nas capacidades acima mencionadas, Zorzi (1996 cit por Grigalevicius, 2007, p. 9) destaca algumas particularidades relacionadas aos aspectos fonológicos e morfológicos que o sujeito deve compreender para uma escrita ortograficamente correcta:

- A existência de sons que são representados por uma única letra;
- A existência de sons que podem ser representados por várias letras e a existência de letras que podem simbolizar mais de que um som.

Escrever a grafia correcta das palavras, isto é segundo as normas convencionais da língua é cada vez mais exigência da sociedade, apesar de, na prática do dia-a-dia, não ser tão evidente, dado as diferentes vias e formas de se comunicar que surgem, desprovidas de qualquer preocupação ou atenção para com as normas ortográficas. Fala-se concretamente a forma de produção de textos pelos telefones móveis ou telemóveis em que os sujeitos mostram-se mais preocupados com a informação a passar do que com o texto em si, e por isso, não se verifica qualquer cautela com a escrita ortográfica.

Todavia, é certo que para as questões mais formais como a escrita de um curriculum para emprego, uma carta de solicitação, agradecimento, entre outros documentos é taxativa a pressão social sobre a qualidade da escrita. Os avanços tecnológicos, e as novas tendências do mercado de trabalho têm incentivado cada vez mais a valorização e a importância pelo domínio da escrita. As entidades empregadoras, a exemplo das exigências socioeconómicas, têm-se revelado rigorosas neste aspecto, no sentido de garantirem a sua

qualidade por meio das habilidades dos seus trabalhadores das quais a competência ortografia é um exemplo.

A escrita é um factor que possibilita o o reconhecimento da formação do indivíduo e sua inserção social nas sociedades letradas. É exactamente a partir das exigências socialmente formais que surge a preocupação com a qualidade de escrita dos indivíduos, e não só, como também do próprio sucesso escolar que exige uma certa competência de escrita, inclusive ortográfica, pois a sua falta condiciona sobremaneira as outras aprendizagens que por sua vez podem interferir no sucesso escolar.

A importância da língua escrita é tão grande, que se tornou um dos objectivos prioritárias da escola: levar o aluno a dominar a linguagem escrita. Assim sendo, é necessário que seja de facto uma escrita com uma certa qualidade que não se limita apenas à dimensão criativa mas, e fundamentalmente, à dimensão ortográfica, à correção formal, pois, é importante que se perceba o que ele escreve. Para além disso, da escrita depende o sucesso da aprendizagem escolar nos níveis posteriores como nos referimos no parágrafo anterior e como nos explicam Caliatto e Martinelli, (2008, cit por Vieira, 2016)

> Aprender a ler e a escrever ou a comunicar-se pela linguagem escrita é um dos principais objectivos para todos os que ingressam na escola. Essa capacidade é condição básica para o desenvolvimento escolar futuro e tem sido também considerada como uma das principais ferramentas para aquisição de conhecimentos e maior mobilidade na vida em sociedade, (p. 150).

Também sobre a necessidade do domínio da ortografia, Sousa (1994) vai um pouco mais além ao associar o problema da ortografia à comunicação escrita, pois segundo o autor, o domínio da ortografia é uma habilidade inseparável da aprendizagem da língua nas suas diversas expressões. "Não como fim em si mesma, mas como uma necessidade por referência à comunicação escrita" (p. 8). Quem não se comunica claramente por escrito, não só na perspectiva textual, como também na ortográfica, encontra dificuldades de alcançar muitos dos seus objectivos, por mais conhecimentos técnicos que possua. Daí o ter o domínio ortográfico ter sido uma competência cada vez mais valorizada e exigida pela sociedade nos seus variados sectores, pelo que é preciso melhorar os níveis de transcrição gráfica.

Assim, apesar de compreendermos que escrever de acordo com as normas ortográficas é uma habilidade importante e necessária aos usuários competentes de uma

língua, constata-se que o desenvolvimento da competência ortográfica de uma língua como o português, não é uma tarefa fácil, mesmo para indivíduos com muitos aos de escolaridade e de constante contacto com a escrita. Ainda há pessoas, com elevado grau de instrução, que se deparam com dificuldades na transcrição ortográfica de muitas das palavras do léxico português.

Nesta linha de pensamento, ao longo do período de escolarização é imprescindível que se desenvolva a competência ortográfica, dado que as consequências da sua falta podem comprometer o futuro daqueles que se encontram em fase de formação.

Nesta perspectiva, Kreiner, Schnakenberg, Green, Costello e McClin, (2002, cit por Vale & Sousa, 2018, p. 3) afirmam que escrever com muitos erros ortográficos influencia o modo como os professores, os empregadores, os colegas e outras pessoas avaliam as competências gerais de um indivíduo.

Para o efeito, é de suma importância reflectir sobre os processos cognitivos que estão subjacentes à aquisição de conhecimentos ortográficos. só então será possível adoptarmos técnicas e métodos adequados para desenvolvermos nos alunos a capacidade de escreverem correctamente, com competência ortográfica.

1.1 ORTOGRAFIA

Do ponto de vista etimológico, a palavra ortografia vem do grego *ortho* = correcto, recto, normal, directo; *grafia* = escrita, que significa a representação escrita de uma palavra. Segundo Dicionário de Língua Portuguesa (2014, p. 309) " é a forma de apresentação gráfica das palavras; consiste num conjunto de normas e regras geralmente estabelecidas por uma determinada língua". Significa portanto, um conjunto de regras pelas quais nos guiamos no sentido de escrevermos correctamente (Cunha, 2015, p. 11). Todavia, é preciso que não seja restringida exclusivamente como um conjunto de normas, que definem o certo ou errado das palavras. A ortografia vai muito mais além. Enquanto uma componente linguística, desempenha outras funções como a de unificar a escrita de uma língua com variadas pronúncias, facilitar a comunicação entre os diversos povos que usam a mesma língua, diferenciar escritas com diferentes significados, etc.

A norma é a regra susceptível de ser codificada e que torna possível a comunicação entre os membros de um grupo de falantes da mesma língua (Sousa, 1994, p. 21).

Horta e Martins (2004, cit por Cortinhas, 2009, p. 1) entendem a ortografia como sendo um dos componentes da escrita, e a definem como "a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional".

> É uma convenção social destinada a facilitar a comunicação escrita. É somente por meio da ortografia que são estabelecidos parâmetros para a escrita das palavras, e sem estes parâmetros seria impossível compreender os escritos conforme sua época, cultura ou herança sociocultural, (Morais, 2003, cit por Sampaio & Capellini, 2015, p. 106).

A ortografia surge precisamente como resultado de uma convenção social com o principal propósito de padronizar a escrita, e tem como instrumentos normativos a gramática e o dicionário que por sua vez, assumem especial importância para a manutenção e preservação da escrita de uma determinada língua.

Diante disso e por que se trata de uma ferramenta de grande importância para construção e compreensão de texto escrito, a ortografia precisa ser conhecida e dominada pelos falantes e escritores da respectiva língua que só é possível através de uma aprendizagem formal. Ainda na perspectiva da sua importância e consequente necessidade do seu domínio Ribeiro afirma (2014. P. 11) *"*A ortografia abrange um domínio social bastante significativo na vida do aluno, já que será um indicador de qualidade da aprendizagem que este realizou, quando sai da escola".

Pelo que segundo o mesmo autor (2014) "a ausência ou a dificuldade no domínio da ortografia, tende a reflectir-se na própria relação com a escrita, não só durante mas também após a escolarização (por exemplo, na procura de um emprego, na escrita de um currículo ou de uma carta de apresentação".

Sobre este ponto de vista, Barbeiro (2007 cit. por Cunha 2005, p. 11) comunga da mesma opinião, ao considerar que "os problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, quando numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno".

A ortografia é sempre específica para uma determinada língua. Neste sentido, as suas regras são exclusivas à respectiva língua, assim sendo, o seu processo de

aprendizagem varia igualmente de uma língua para outra em função do sistema gráfico de cada uma.

No processo de aquisição da ortografia, a "criança terá de reflectir sobre a escrita e os diferentes aspectos da língua: fonológico, morfológico, sintáctico, semântico e pragmático" (Souza & Correa, 2007, p. 33).

Todavia, particularmente para os alunos ou crianças em situação inicial da aprendizagem da escrita, nem sempre as palavras são escritas atendendo a esses aspectos, pois, ainda não possuem conhecimentos ortográficos suficientes, porque a percepção desses sistemas não é simples nem imediata.

Ao contrário dos alunos das primeiros anos, os estudantes da 6ª e 9ª do I Ciclo, do Ensino Secundário já aprenderam ou desenvolveram outras capacidades que lhes permitem reconhecer com mais habilidade e escrever palavras tanto mais correctamente quanto mais familiares forem. Todavia, não é o que se constata efectivamente, sabe-se que ainda apresentam certa falta de habilidade no uso das regras ortográficas da escrita.

Para estes alunos, que produzem textos sem o cumprimento das regras ortográficas, vários elementos são apontados como causas, das consideradas mais simples às mais exigentes como a organização da própria escola em si, a preparação ou formação e empenho dos professores, os métodos e metodologias aplicadas no seu processo de ensino até o desinteresse e falta de motivação do próprio aluno como explica Sousa (1999, p. 13), bem como a falta de explicitação verbal das regras a ter em conta na ortografia das palavras.

Essas causas constituem um conjunto de factores que directa ou indirectamente estão envolvidas no processo de aquisição da ortografia. Contudo, mais do que procurar culpabilizar quem quer que seja como forma de justificar a falta da competência ortográfica em crianças ou alunos, seria antes necessário saber o porquê das dificuldades ortográficas, evidenciando assim as causas que estão na base da não aprendizagem efectiva da escrita, que leva os alunos a não escrever correctamente de acordo com as expectativas previstas para o nível escolar em que se encontram. Existe toda uma necessidade de aquisição da competência ortográfica, pela importância que esta representa na vida pessoal e social dos indivíduos.

Assim que a questão do não cumprimento das regras ortográficas, ou mais concretamente a falta de competência ortográfica traduz-se na má qualidade de escrita das pessoas, crianças ou adultos, e é uma realidade que tem chamado a atenção da sociedade em geral. Nos últimos tempos tal facto se tornou tema de muitos debates, e têm

merecido momentos de reflexão através de estudos de investigação por parte dos profissionais e especialistas ligados à educação bem como em encontros técnicos formais e informais com o principal objectivo de se esclarecer e compreender como de facto se dá o processo de aprendizagem da língua escrita. Sendo assim, os estudos e práticas psicopeddagógicas não contribuem apenas para a actuação clínica e remediativa, mas também para ajudar a prática pedagógica escolar, de modo a avaliar, prevenir e, principalmente transformar a acção docente, para que o fracasso ortográfico seja evitado.

A competência da escrita face a sua importância no dia - a -dia das pessoas, enquanto meio de inclusão social, pelo seu carácter de importante ferramenta de comunicação e de aquisição do conhecimento e informação e, a dificuldade de aprendizagem por parte de muitas crianças, como nos referimos, têm despertado o interesse dos fazedores de ciência, tanto é que, ultimamente se converteu em objecto da pesquisa nas diferentes áreas da ciência, como a Pedagogia, Psicologia, Linguística, e outras, com maior incidência na compreensão dos diferentes processos envolvidos para o seu desenvolvimento, por forma a encontrar respostas a algumas questões como: Que condições são necessárias para que um individuo adquira a competência ortográfica? Como se dá o processo de aquisição da competência ortográfica?

> " Elucidar, de forma geral e crítica, o que tem sido estudado neste campo, torna-se necessário, tendo em vista a possibilidade de encontro com novas zonas de sentido para estudos, dada a complexidade que perpassa a aprendizagem da linguagem escrita que nos inclui na sociedade de uma maneira única e promove mudanças substanciais a nível subjectivo" *(Muniz & Mitjans, 2013)*.

Apesar de se ter a ortografia como conjunto de regras convencionais, como via de unificação gráfica de uma língua, e, a semelhanças de outras, a língua portuguesa possui uma ortografia própria, com a mesma principal finalidade de uniformizar a escrita das palavras entre os povos falantes desta língua, conferindo assim facilidade e entendimento na escrita, visto que cada povo tem sua pronúncia.

Nesta perspectiva, Sousa (1994, p. 21) refere-se à fala como sendo a concretização individual de uma norma, pelo que varia de região para região, de situação para situação, e daí, a variação da pronúncia por falantes de uma mesma língua. A língua portuguesa não foge à regra, no mundo e especificamente nos países que a têm como língua oficial não possui uniformidade na sua fala, verifica-se uma grande diferença na forma como cada um fala e pronuncia o Português.

Para justificar esta variação, Souza e Correia (2007, p. 33) explicam que vários factores estão associados, como: localização regional, nível sociocultural, a idade entre outros. E Angola não foge à regra, é um país que tem português como língua oficial e, em relação aos outros países, possui uma pronúncia completamente diferenciada. Mesmo entre os próprios angolanos, existe também uma variação na pronúncia do português consideravelmente notória, devido a existência de vários falares nacionais falados nas diferentes regiões do país. Facto que torna a ortografia ainda mais importante particularmente para a língua Portuguesa, para manter a unidade de uma Língua apesar das reformas sugeridas e concretizadas.

Considerando o exposto, em relação à variação na pronúncia das palavras por diferentes falantes da língua portuguesa, Terra e Nicola (2004, cit por Vieira, 2016, p.151) entendem que a ortografia funciona como uma ferramenta fundamental para unificar a escrita e contribui para que seja eficiente a comunicação entre os usuários da língua.

É em função do contexto sociopolítico, da vontade de adaptá-las às novas realidades que a ortografia de diferentes línguas pode sofrer alterações ou reformas, como acontece como a ortografia da Língua portuguesa. Esta tem vindo a sofrer constantes transformações ou reformas sob pretexto de simplificar e facilitar cada vez mais a sua escrita ao nível dos países falantes da língua portuguesa, através de implementações de novos acordos, apesar de, na prática, não se confirmar ou fazer jus aos propósitos pelos quais têm sido implementadas sob risco de a tornarem ainda mais complexa, como abaixo explica (Sousa,1994, p.10)

> As propostoas de reformas ortograficas, apresentadas em quase todos os paises, foram inconsequentes, porque não tiveram em conta, nem as características fonéticas de uma lingua falada em situação, nem o seu caracter dinâmico e evolutivo. Dai que qualaquer reforma ortografica tenha como consequencia facilitar, dificultar ou desvirtuar a lingua, mas nunca resolver o problema ortográfico.

1.2. A ESCRITA

Existem diversas formas de comunicação utilizadas pelos seres vivos que habitam a Terra, e cada espécie está associada a uma forma de comunicação "a comunicação é o

acto de transmissão e recepção de informação" (Costa, 2014, p. 4). Particularmente entre os homens, essa comunicação está associada a várias formas denominadas de linguagem tal como: o gesto, o olhar, a fala, a escrita que comparativamente com as demais é a mais recente.

A linguagem é na verdade uma das particularidades mais características e inerente aos seres humanos, assim como explicam Hohmann e Weikart (2004, cit por Costa, 2014) "a linguagem é uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies". O homem recorre a uma ou outra forma de linguagem sempre que tiver a necessidade de exprimir algum sentimento ou ideia a outrem.

Neste sentido, Sales (2015, p. 15) entende a linguagem como sendo um sistema simbólico de representação da realidade que pode ser expressa por várias modalidades: gestual, oral, escrita.

Como foi dito, à semelhança da fala e do gesto, a escrita é uma forma de expressão da linguagem pela qual a comunicação é exercida entre os humanos; é uma forma de expressão codificada implicada na intenção da comunicação.

Do ponto de vista etimológico o termo escrita/escritura é uma palavra latina, ***scriptūra***, e traduz a acção e o efeito de escrever. É a arte de representar as palavras ou as ideias em grafemas ou outros sinais numa determinada superfície como papel, quadro preto ou branco entre outras, e na perspectiva de Costa (2014, p. 13) a escrita é o resultado ou produto do acto de escrever, donde estão implícitos a caligrafia e a ortografia. "…A caligrafia bem como a ortografia são algumas das competências intrinsecamente relacionadas com o acto de escrever…" A escrita nasce da vontade de perpetuar a fala e daí que a escrita pretende traduzir os sons da fala, "é um método de comunicação que os seres humanos utilizam, a partir de um sistema de símbolos visuais" (Prieto, 2014, p. 123).

As primeiras técnicas de escrita, nas suas formas mais arcaicas remontam ao ano 600 a. C. Em relação à escrita do Português surge apenas no século XIII, data em que se registaram os primeiros escritos da referida língua.

A história nos revela que a escrita pela sua origem foi posterior à linguagem oral, que no começo do seu surgimento foi exclusiva a um grupo restrito de pessoas, mais concretamente às elites que até então tinham em exclusivo acesso a esta forma de expressão linguística. Adquiriam através de uma educação formal que era igualmente

restrita a uma minoria de pessoas. Mas aos poucos, com avanço económico e tecnológico das últimas décadas, exigiu o desenvolvimento intelectual de grande parte das pessoas, e à medida que a educação foi-se expandindo, tornou-se mais abrangente. Como resultado deste acesso massivo à informação/conhecimento se deu a chamada revolução cultural e até hoje tem sido a marca característica das sociedades letradas.

Diante disso, como tornar realidade o acesso a todos do direito de utilizar a escrita correctamente? Sabe-se que se escreve para expressar sentimentos, para satisfazer necessidades e interesses próprios e de outrem, de buscar dar respostas para resolução de ksituações -problema, informar, entre outros.

Escrever é portanto um acto pelo qual as pessoas traduzem e exteriorizam graficamente as suas opiniões, sentimentos, conhecimentos, entre outros; "escrever é uma forma de expressar ou representar o que pensamos por meio de códigos convencionais próprios de uma língua " (Almeida & Farago, 2014).

Neste sentido, a escrita é um dos aspectos mais fascinantes da invenção do homem, que desde os tempos remotos até a actualidade faz parte da vida do seu dia- a-dia. É uma forma codificada de expressar determinados significados que supera as limitações da oralidade. A escrita aparece "quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades" (Tezza, 2004, p. 10 cit por Rocha, 2016, p. 13). Aliás, é graças à escrita que o homem passou a preservar os seus conhecimento, registrar os acontecimentos e descobertas perpetuando assim a sua história ao longo dos tempos.

"Com o surgimento da escrita houve a possibilidade de registos mais concretos e duradouros, dando vida às acções e codificando assim, tanto a realidade, quanto a memória da humanidade" (Campelo & Oliveira, 2016, p. 117)

Contudo, é importante referir o que Pestun, Omote, Barreto e Matsuo (2010) entendem sobre a escrita no concernente ao seu objectivo. Para os autores a escrita não se restringe simplesmente ao registo da fala, mas também, transmite mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos. "É, portanto, uma forma de mediação linguística criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas" (p. 2).

Constitui um instrumento de valor inegável na história da humanidade. Esta surge com necessidade de suprir algumas limitações (espaço/tempo) que até então os

homens tinham na comunicação entre si, feita através da oralidade e dos gestos, onde os intervenientes da comunicação tinham de estar inevitavelmente próximos uns dos outros, condição considerada como limitante nesta necessidade tão natural e inerente ao ser humano.

> O desejo de ultrapassar os limites temporais e espaciais impostos à comunicação interpessoal levou o homem primitivo a recorrer a outros meios de comunicação, tais como objectos e inscrições em objectos (Sousa, 1999, p. 25).

Nesta perspectiva Leitão (2016, p. 10) explica que a escrita teve a sua origem no momento em que o Homem sentiu necessidade e aprendeu a comunicar os seus pensamentos e sentimentos através de símbolos e sinais (letras) compreensíveis por outros homens que partilhassem o mesmo sistema de comunicação. Com o surgimento da escrita, os homens ganharam a possibilidade de registar os acontecimentos, tanto a realidade, quanto a memória da humanidade de uma forma mais segura e duradoura.

Porém, pela complexidade da sua natureza, a escrita é particularmente um tipo de linguagem que, apesar da sua indiscutível importância na sociedade, ainda não está ao alcance de todos homens, como foi dito.

Trata-se de um tipo de linguagem que requere uma série de requisitos para a sua utilização como por exemplo, a sua aquisição que se dá por um processo de aprendizagem não muito simples. É um tipo de linguagem que deve ser ensinada e aprendida para a sua utilização "A sua apropriação não é um processo natural. Depende quer de processos cognitivos complexos, quer de contextos de aprendizagem" (Sousa,1999, p. 66). Por outras palavras, não é uma habilidade inata, como acontece com a linguagem oral, que se adquire de forma natural e espontânea, logo nos primeiros meses de vida. Assim nos explicam Pestun et al, (2010) "a linguagem falada tem raízes filogenéticas enquanto a linguagem escrita depende de variáveis ontogenéticas e sociogenéticas. Podemos dizer que se trata de duas diferentes formas de linguagem cujos processos de aprendizagem são igualmente distintos"

Assim, é importante que a escrita seja cuidada segundo as regras ortográficas de modo a não dificultar a sua descodificação por parte de quem lê e interpreta aquilo que produzimos como enunciados escritos, sobretudo, para facilitar a própria comunicação que no fundo é o objectivo último da escrita; escreve-se esperando que alguém leia. Nesta linha de pensamento Sousa (2010) explica que quem escreve codifica uma mensagem

que, para se evitarem erros de interpretação, deve estar correctamente codificada de acordo com as regras ortográficas convencionadas para uma determinada língua.

Por esta razão, e pela grande importância que esta tem nas nossas sociedades, muitos são os autores que chamam a atenção para a necessidade de existir uma pedagogia o mais adequada possível para a escrita, e a par desta realidade, destacam a escola como a instituição que tem um papel fundamental no ensino desta competência.

Relativamente ao exposto, Fuza (2007, p. 2) ressalta que aprender a escrever corretamente, onde se inclui também a componente ortográfica, torna-se assim uma necessidade básica e a condição imprescindível para se ser aceite e viver em sociedade, e beneficiar dos recursos que ela disponibiliza na medida em que representa um meio determinante de acesso ao conhecimento teórico e prático. Comungando da ideia do autor, destacamos a importância de aprofundar o seu processo de aprendizagem, para facilitar aquilo que se considerada como uma necessidade fundamental e não opcional e, por isso, torná-la mais abrangente por forma a ser utilizada por todas as pessoas.

1.3. A APRENDIZAGEM DA ORTOGRÁFICA

Foi dito nos parágrafos anteriores que a ortografia segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2014, p. 162), "consiste num conjunto de regras convencionais de uma língua, determinadas a orientar a maneira correcta de escrever as palavras e de usar correctamente os sinais de acentuação e pontuação", bem como unificar a sua escrita a nível dos povos falantes de uma determinada língua. Ou então, de forma mais simples podemos compreende-la segundo Grigalevicius (2007, p. 4) "como a escrita correcta; a parte da gramática que ensina a escrever correctamente ou a maneira de escrever as palavras". E é o cumprimento dessas regras que vai determinar a escrita ortograficamente correcta.

E segundo o conceito de ortografia, ora apresentado, Dicionário de Língua Portuguesa (2014, p. 1162) é importante não deixar de referir a particularidade da exclusividade das ortografias para cada língua independentemente se um grupo delas tenha ou não o mesmo sistema ortográfico.

Neste sentido, a ortografia se apresentará como um instrumento cuja finalidade é a unificação da forma de escrever entre os diferentes grupos com diferentes pronúncias que se expressam numa mesma língua, e desta feita, facilitar a comunicação entre os

mesmos. Por tanto, o desrespeito ou incumprimento de tais regras e normas por parte de quem utiliza a linguagem escrita para se expressar, incorre numa infracção e comete erros de ortografia. Neste sentido, segundo Morais (2000, cit. por Grigalevicius, 2007, p. 6) o erro ortografico adquire o sentido de "infracção" e nalguns contextos como na escola é visto como "pecado" e por isso deve ser punido.

Particularmente para a escrita da língua portuguesa, é importante referir que se trata de uma língua, cuja estrutura é representada por um sistema alfabético e a sua organização é feita com base no sistema gráfico fonográfico, dada a dependência da relação que se estabelece entre os fonemas e grafemas, ou seja, na escrita da língua portuguesa há uma tendência de uso de sinais codificados que tentam representar os sons da linguagem oral, apoiados nas suas regras ortográficas e nos sinais auxiliares como a acentuação e a pontuação.

Porém, em muitos casos esta relação não funciona, por causa da existência de uma convenção gráfica tendo o sujeito escrevente, neste caso, de recorrer a outra estratégia para poder obter a escrita correta, dado que um único grafema pode ter vários sons ou fonemas e o mesmo fonema ter várias alternativas grafémicas. O fonema corresponde à unidade sonora e o grafema é a representação ou forma gráfica do fonema, facto que torna o ensino da língua portuguesa num grande desafio para os professores.

"Em termos funcionais, na maior parte das línguas alfabéticas, as alternativas fonéticas para cada grafema são normalmente maiores que as alternativas gráficas para o mesmo fonema" (Sousa, 1994, p. 42). O que faz com que não deve o escrevente guiar-se por uma única estratégia para conseguir uma escrita ortograficamente correcta.

> Somente a relação fonema e grafema não é suficiente para escrever correctamente, pois existem palavras que não são diferentes na pronúncia, mas são escritas de forma diferenciada e também possuem significados diferentes (palavras homófonas- heterógrafas). Também existem palavras que tem o som e o significado distinto e têm a mesma grafia (homófonas - homógrafas) (Grigalevicius, 2007, p. 8)

De acordo com este critério os linguistas distinguem as ortografias mais transparentes das ortografias opacas. No primeiro caso as correspondências entre fonemas e grafemas tendem a ser biunívocas o que significa dizer, que um fonema corresponde sempre ao mesmo grafema e no segundo há várias alternativas fónicas para o mesmo

grafema e vice-versa. , É face à natureza da ortografia, transparente ou menos transparente ou opaca que o individuo opta pela qual entre as duas metodologias a seguir na transcrição de texto, que em cada caso específico, optaremos por metodologia fonológica para a ortografia das palavras transparentes e directa ou lexical para as menos transparentes como nos explica Sousa (2000);

> Nas ortografias transparentes o domínio de regras de correspondência entre fonemas-grafemas garante uma ortografia correcta. Nas línguas com uma ortografia mais opaca é fraca a regularidade na mesma correspondência, pelo que exigem o domínio visual ou logográfico da grafia das palavras (Sousa, 2000, p. 3).

Especificamente para a ortografia da língua portuguesa em comparação com o Italiano e o espanhol por exemplo, não é totalmente transparente, tendo o sujeito escrevente de recorrer à metodologia fonológica para uma boa maioria das palavras e metodologia visual ou directa para as palavras ditas irregulares ou que oferecem outras alternativas de escrita (homófonas), ex: **Boca** pode ser considerada regular. **Fio** pode ser escrita fio ou fiu... **Casa** pode ter versão casa ou caza…Para este tipo de palavras temos que recorrer à estratégia visual.

Neste sentido, compreender simplesmente o sistema alfabético não será suficiente para se conseguir uma escrita correcta, pois na escrita ortográfica como a do português nem sempre existe correspondência exacta entre grafema e fonema, sendo necessário também conhecer as normas que regem os respectivos sistemas: a ortografia da respectiva língua.

Sobre esse aspecto, Rego e Buarque (1999 cit. por Quadros, Monção, & Carvalho, 2017) explicam que na ortografia do português, há muitos casos em que a utilização de um grafema pode ser previsível tomando-se como base o contexto fonográfico, ou seja, a posição que uma letra ou um som ocupa dentro da palavra. Por outro lado, também há os casos em que se têm duas ou mais letras concorrendo para representar uma única unidade sonora.

No ensino da língua portuguesa, a aprendizagem da ortografia por parte dos alunos, sempre foi encarada como um desafio aos professores. Esse desafio é devido em parte à prioridade que se tem dado no ambiente escolar. Muitas vezes a preocupação com a escrita é mais voltada para à formação de alunos leitores e produtores de textos, sem dar

portanto a mesma atenção para a aprendizagem da ortografia especificamente. Isso pode ser constatado nos próprios manuais e programas de Língua Portuguesa das classes consideradas como as apropriadas para a aprendizagem significativa da ortografia.

A aprendizagem da linguagem escrita passa por diferentes etapas que devem ser respeitadas no processo ensino/aprendizagem. Assim, a apropriação da escrita com a correcção ortográfica exigida só se torna possível, como apontam os estudos realizados nesta área, através de percepções que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita ao longo do seu desenvolvimento e do domínio de uma dupla via ou estratégia: a via fonológica e a gráfica ou lexical, sobre a qual nos debruçaremos nos próximos pontos.

No início da aprendizagem da escrita, as crianças devem perceber a linguagem da escrita como outra forma de comunicação e de relação com o meio que o circunda, e no caso específico da língua portuguesa, cujo sistema gráfico é alfabético, é importante que nesta etapa da alfabetização lhe seja esclarecido o funcionamento lógico da sua escrita e passe assim a dominar o código alfabético. E ultrapassada esta etapa de alfabetização, isto é nas classes mais altas, é importante que a criança perceba que as línguas alfabéticas não são completamente fiéis às relações fonema-grafema e que a grafia correta das palavras depende de convenções ortográficas pelo que deve dominar outras estratégias para a transcrição em escrita.

Do ponto de vista fonológico, a linguagem escrita é essencialmente alfabética (Sousa, 1994, p. 26). De princípio, acreditava-se que esta condição era devido ao facto de o surgimento da escrita ter sido posterior à linguagem oral, e por isso Leslie (1982) afirma que "toda a linguagem escrita é fundamentalmente fonológica" e, presume-se, que tal não aconteça apenas com as línguas cuja escrita se baseia no código alfabético, como acontece com o português. Sobre o exposto, Sousa (1994, p. 27) ressalta que a diferença nos diversos sistemas está apenas na amplitude da unidade sonora.

" O sistema alfabético representa arbitrariamente os sons da fala, que é característica fundamental dos sistemas fonográficos" (Costa, 2014, p. 12). Sobre este aspecto, Martins (1995, cit. por Grigalevicius, 2007, p. 7), afirma que a base de um sistema de escrita de natureza alfabetico é o principio de que as letras representam as unidades mínimas de som nas palavras, isto é, os seus fonemas.

E como já nos referimos, ao contrário da fala, a escrita é uma habilidade mais complexa e exigente, dado que para aprender a escrita o sujeito deverá adquirir certas informações sobre a língua, como conhecer as características (natureza, estrutura e ortografia) e ter o domínio cognitivo e linguístico da língua em questão, começando

numa primeira etapa pelo conhecimento do alfabeto através do processo de alfabetização e em seguida compreender que as palavras escritas tem outras fontes para serem escritas de uma determinada maneira. A falta de domínio dessas informações pode dificultar a escrita e a habilidade de uma escrita livre de erros ortográficos.

Diante desta realidade, diferentes áreas do saber, especificamente a Psicologia cognitiva, procurou estudar o sujeito e esclarecer um pouco mais essa complexidade da aquisição da escrita e concluiu que, para que este enfrente as diversas situações gráficas (escrita de palavras regulares e não regulares) e consiga uma escrita correcta do ponto de vista ortográfico, necessita de recorrer a duas vias: a directa que exige do sujeito o conhecimento da forma gráfica das palavras e a fonológica para a qual o sujeito deve ter a habilidade de estabelecer a correspondência entre o som e a letra e vice-versa.

A correspondência entre som e letra é uma tendência muito comum aos aprendizes, no início do exercício da escrita, representa a única via para produção de textos nesta etapa. Mas, à medida que estes forem evoluindo neste processo de aprendizagem da escrita, passam a compreender que esta relação de correspondência entre som-letra não funciona com todas os tipos de palavras, tendo estes aos poucos de recorrer a outras vias para poder então produzir a escrita correctamente.

Para tal, e segundo o que vários autores afirmam, a criança passa gradualmente por algumas etapas até alcançar efectivamente uma escrita livre de erros orográficos. Como explica Lemle (1983, cit. por Costa, 2014) o aprendiz da escrita, além de ter hipóteses e passar por etapas antes de aprender a escrever, também tem hipóteses e passa por etapas no processo de apropriação da escrita ortográfica.

A complexidade implicada na aprendizagem da escrita e no cumprimento das regras ortográficas da língua por parte daqueles que já praticam a escrita com uma certa aptidão, é o que converte a ortografia num objecto de constantes estudos, desenvolvido em vários ramos do conhecimento com o principal intuito de se encontrar esclarecimento por forma a compreender melhor o que de facto implica a escrita ortograficamente correcta, que processos nela estão ou são implicados e, a par disso procurar desenvolver métodos e estratégias mais adequados para o seu ensino e efectiva aprendizagem.

Sobre o que foi dito, Sousa (1994) explica que:

> O estudo da competência ortográfica, tanto em termos de capacidades, como em termos de deficiência, leva- nos necessariamente á abordagem de processos cognitivos eventualmente implicados na sua aprendizagem, conservação e produção. Que

> condições e conhecimentos são necessários para que um individuo possua a competência ortográfica? Como é que se adquire e como é que ele a utiliza? (p. 26)

No entanto, antes de falarmos especificamente da aprendizagem da ortografia, achamos importante abordamos e entendermos um pouco mais sobre o que é de facto a aprendizagem segundo alguns autores.

Nesta perspectiva, Vygotsky (2002) define aprendizagem como o processo de formalizar o conhecimento, tendo em vista a proposta da Escola. Também é entendida como um processo contínuo de construção do conhecimento que se realiza ao longo de toda a vida, dado que não existe uma idade exacta para a aprendizagem. O homem é um eterno aprendente, vive aprendendo, havendo no entanto, certos tipos de conhecimentos e/ou habilidades cuja aprendizagem ocorre mais, numa determinada idade. Tal como nos definem Dias e Bueno (2015, p. 173), aprendizagem é uma actividade contínua, iniciando-se nos primeiros minutos da vida e se estendendo ao longo dela.

No contexto educativo, a aprendizagem corresponde ao principal objectivo da escola. A intenção de frequentarmos ou de enviar os filhos à escola é de que no final de um determinado período estes aprendam alguma coisa para vida pessoal ou social; vai-se à escola para aprender sempre alguma coisa, visto que é da escola onde se espera que a criança aprenda uma série de conhecimentos desde os instrutivos aos educativos que os ajudem a desenvolver as três habilidades fundamentais: o saber, o saber fazer e o saber ser, e por ser particularmente a escola entre muitos outros ambientes, o lugar apropriado efectivamente à aprendizagem formal, recorrendo à pressupostos científicos.

Nesta perspectiva, é necessário que os profissionais da educação, docentes e não docentes, compreendam e materializem mais os resultados dos estudos que se têm realizado em torno do processo ensino-aprendizagem em geral, criando condições concretas no ambiente educacional.

Canário (2005 cit. por Pacheco, 2014, p. 41) entende a aprendizagem como algo inato ao ser humano e às suas capacidades, ocorrendo assim em situações de educação formal, não formal e informal. A par do que disse o autor a aprendizagem pode ocorrer em vários momentos, situações e lugares e daí em assumir diferentes características.

E com base nessa classificação das formas ou tipos de aprendizagem e a natureza funcional de cada uma delas, que se deve enquadrar a aprendizagem da escrita, no tipo de aprendizagens formais não só por se efectuar tradicionalmente na escola, mas também, por ser tipicamente uma aprendizagem cujo processo precisa de toda uma preparação das condições (formação dos professores e ambiente aonde ocorre a

aprendizagem) e do contexto para que ocorra e se efective, admitindo porém, os vários meios e formas pelos quais hoje é possível aprender a escrita. "Trata-se de um processo no qual estão envolvidas competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espácio-temporais, grafomotoras e afectivo-emocionais" (Freitas, 2007 citado por Rios, 2011).

Infelizmente é uma realidade incontestável o que se verifica nos nossos alunos, ao que respeita a competência ortográfica, não corresponde aos níveis de escolaridade em que se encontram.

Diante desta realidade, é fundamental reflectir um pouco mais sobre a forma como a escola encara a ortografia e a ensina, que posição e atitudes retratam os professores, diante dos erros dos alunos, que métodos têm sido utilizados no ensino da ortografia, qual é o principal foco dos professores face ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, se são os erros que os alunos comentem ou as causas que levam os mesmos a acometerem tais erros, ou ainda a identificação do tipo erros. Todavia, esta reflexão não deve ser feita apenas para procurar justificar a realidade sobre o nível de competência ortográfica dos nossos alunos, mas, para tentar contornar tal realidade através do desenvolvimento de métodos, formas e meios talvez mais adequados por meio da adopção de novas práticas pedagógicas escolares, e, principalmente, efectuar mudanças na acção docente para que este fracasso, respeitante à falta de competência ortográfica seja evitado.

Abordar sobre a aprendizagem da ortografia, é entender que se trata de uma tarefa de extrema importância, pois, é a partir dela que a criança inicia a prática da escrita, exercita as produções de textos e desenvolve a habilidade necessária para poder expressar graficamente os seus conhecimentos e ideias e apropriar-se de várias informações e saberes.

Nesta linha de pensamento, também é importante considerar a complexidade da sua aprendizagem, pois não é um processo uniforme para todas as crianças, visto que para algumas pode ser mais complexo e por isso mais lento e para outras mais fácil e célere como explica Rocha (2004 cit. por Silva M. F., 2014), "embora a maioria das crianças aprenda a escrever sem grandes dificuldades, contudo, para outras o processo pode ser demorado e apresentar obstáculos difíceis de ultrapassar". Para estas crianças, pode não ser muito simples a compreender como se representam graficamente as palavras faladas e muito mais ainda representá-las segundo as regras ortográficas, principal causa dos erros nos seus escritos.

Ao aprender a escrever é necessário que as crianças conheçam a estrutura e o sistema de organização gráfica da língua em aprendizagem, se lhe seja apresentado e esclarecido por meio de um processo de alfabetização bem feito, para que elas percebam que as letras são a representação das unidades sonoras de cada palavra, que cada som que se emite através da fala corresponde a uma unidade. São igualmente necessários "os níveis mentais bem como os respectivos processos que, a nível do sujeito, intervém na transformação de estímulos sonoros ou visuais em representação e, posteriormente, em informação útil" (Sousa, 1994, p. 26).

Cada língua apresenta uma estrutura própria representada também por um sistema gráfico próprio. No caso da língua portuguesa, possui um sistema de código alfabético, e cuja escrita baseia-se na codificação da linguagem oral em escrita. Neste sistema, "as letras representam os segmentos fonéticos, " Os diferentes sons utilizados para a distinção de palavras com significados distintos são denominados fonemas da língua" (Ellis, 2001 cit. por Silva,2014, p. 7).

O sistema alfabético, segundo a literatura foi criado aproximadamente em 1.000 a.C. pelos fenícios e depois foi adoptado pelos gregos, que "melhoraram" e desenvolveram o alfabeto de 21 letras que por sua vez, passou a ser usado pelos romanos durante o primeiro século d.C. e a partir de então, este sistema vem sendo aprimorado. "O sistema alfabético, foi inventado no Médio-Oriente e levado pelos mercadores fenícios para a Grécia e desta para Roma, foi o sistema espalhado pela Europa e hoje adoptado por muitas outras línguas" (Gelb, 1952 cit. por Sousa, 2010, p. 4).

Conforme as características ou particularidades dos sistemas ortográficos, as línguas alfabéticas podem ser classificadas como transparentes ou regulares (espanhol, italiano) e opacas ou irregulares (inglês, francês). Esta classificação é feita pelo facto de as referidas línguas não possuírem na sua grafia uma possibilidade de correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas, pelo contrário, um mesmo fonema pode corresponder a mais de um grafema. Esta particularidade faz com que as estratégias para uma ortografia correcta varie segundo a natureza gráfica de cada grupo ou classe de línguas, isto é, conforme a ortografia da língua é transparente ou opaca.

Tal como nos aponta Sousa 2000, p. 2

> Nas ortografias transparentes o domínio de regras de correspondência entre fonemas-grafemas garante uma ortografia correcta. Nas línguas com uma

> ortografia mais opaca é fraca a regularidade na mesma correspondência, pelo que exigem o domínio visual ou logográfico da grafia das palavras.

Ou seja, no extremo regular, situam-se as ortografias cujas regras de conversão entre os fonemas e os grafemas (e inversamente entre os grafemas e os fonemas), são muito consistentes, em que existe uma correspondência regular, sistemática e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos. No extremo oposto, situam-se os sistemas irregulares, em que os grafemas e os fonemas não oferecem correspondência biunívoca.

É recente o interesse da Psicologia pelo fenómeno ortográfico. Durante muito tempo pensou--se que a leitura e a escrita traduziam fenómenos inversos de codificação - descodificação.

Relativamente ao Português, dentro dessa classificação é colocado pela Comissão da Reforma Ortográfica de 1911, presidida por Gonçalves Viana, na lista de línguas com uma ortografia pouco transparente, ao lado do inglês e do francês (Estrela, 1993, cit. por Sousa, 2000, p. 2).

Como vimos nos parágrafos anteriores, o processo de aquisição da competência ortográfica não é uniforme a todas as crianças em situação de aprendizagem, entre elas existem algumas que apresentam um ritmo de assimilação das regras como a da correspondência fonema-grafema mais acelerado do que as outras.

Todavia, embora existam tais diferenças no ritmo de assimilação da relação entre o som e a letra na fase inicial da apropriação da ortografia entre as crianças, que por sinal é numa primeira fase, a única via pela qual conseguem a escrita, o erro ortográfico é um elemento comum entre elas, que quer dizer que nesta fase inicial da aprendizagem da escrita, todas as crianças apresentam algum tipo de erro ortográfico, tanto aquelas cujo processo de aquisição da escrita é relativamente menos complexo e célere quanto para aquelas que a aprendizagem da escrita é um tanto quanto mais demorado e complicado. O que nos leva a reconhecer neste contexto, o erro como "normal" na fase inicial da aprendizagem da alfabetização.

Os erros nesse percurso do desenvolvimento fazem parte do processo de aprendizagem, sendo que se tornam cada vez mais específicos e ocasionais, até o momento em que a criança passa a dominar, de forma mais segura, o sistema ortográfico (Schafer, Quitaiski, & Giacchini, 2017, p. 320)

Entretanto, diante desta inevitável condição e em conformidade com a literatura consultada existe unanimidade entre os autores ao afirmarem que quanto mais tarde forem detectados esses erros, mais dificilmente poderão ser ultrapassados e como consequência outras dificuldades, como a aprendizagem de outras matérias curriculares, outros problemas como o abandono da escola, à reprovação, o baixo rendimento, o atraso no tempo de aprendizagem, podem desencadear.

Neste sentido, aprender a escrever implica possuir habilidades como: estabelecer relação entre sons e letras e dominar a forma convencional de escrita das palavras. A última habilidade refere-se ao domínio da ortografia e das suas limitações face à natureza da língua, se é ou não uma língua transparente ou opaca, como nos explica Cortinhas (2009, p. 1). "Para além da correspondência som-letra é necessário dominar um conjunto de restrições ortográficas"

Os autores com base nas suas colocações relativamente à escrita, nos repassam a ideia de que saber escrever não é apenas poder construir palavras através de junção de letras e sílabas com base na relação som e letra, cumprir com as regras ortográficas da língua em causa (escrita ortográfica), é também ter a capacidade de expressar com clareza aquilo que se quer dar a conhecer, pois sempre que escrevemos algum texto espera-se que alguém o leia. Em relação a segunda natureza de escrita, é bom que aquilo que se escreve tenha o máximo de coerência de modo a facilitar a compreensão da mensagem nele contido e que se quer transmitir.

> A escrita não tem de ser entendida, exclusivamente como um produto acabado, mas também como um processo no qual têm de ser resolvidos múltiplos problemas que vão desde encontrar o que se quer dizer à forma como se quer escrever (Martins e Niza, 1998, cit. por Gomes, 2013).

Nesta perspectiva os autores convergem em relação à aprendizagem da escrita e da sua produção em si, ao admitirem não se tratar de um processo muito simples, mas, que requer do aprendiz o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e capacidades como o de conhecer, compreender, reconhecer a palavra através do som, das sua forma visual por exemplo, das regras ortográficas entre outras.

> Escrever ortograficamente correto não é um processo passivo, mas, deve ser visto como um processo de construção gradativo, sendo assim, não é

> também um conhecimento espontâneo ou exclusivamente de regras a serem memorizadas e/ou treinadas, dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda" (Morais e Leite, cit. por Barrera (2016, p. 2).

É o domínio da conjuntura e combinação dos elementos acima referidos que determinam a competência ortográfica, que aliás, é um dos principais objectivos da escola, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade da criança; fazer com que esta desenvolva competências de ler e escrever correctamente, uma vez que daí se abrem os caminhos e possibilidades para outras aprendizagens, que vão- se repercutir no sucesso escolar, isto é nos níveis de escolaridade subsequentes.

> Estão envolvidas nesta questão, por um lado a natureza da linguagem no seu aspecto fónico e gráfico e, por outro, os diferentes níveis de elaboração mental bem como os respectivos processos que, a nível do sujeito, intervêm na transformação de estímulos sonoros ou visuais em representação e, posteriormente, em informação útil (Sousa, 1999, p. 37).

A literatura defende que a eficiência da escrita não está intrinsecamente relacionada com a eficiência da leitura, pelo facto de os "processos cognitivos que intervêm na análise, codificação/descodificação e na produção de informação, em cada uma das formas, serem diferentes, pelo que se torna aconselhável dissocia-los" (Sousa, 1994, p. 27).

Esta hipótese surgiu depois de se concluir que, nem sempre quem lê bem escreve com a mesma competência. Isto porque durante muito tempo pensou-se que escrita e leitura eram acções inversas de codificação e decodificação e que quem aprendesse a ler também aprenderia a escrever. Porém é importante salientar que a leitura e a escrita não são habilidades totalmente independentes, pelo contrário, ambos processos apresentam elementos comuns e por isso se articulam, como salientam Ehri e Perfetti (1997, 1997 *cit.* por Vale 1999 referidos por (Lopes, 2011, p. 21) que no concerne ao estudo dos processos ortográficos, dizem que a leitura e a escrita estão profundamente interligadas, partilham recursos cognitivos (análise, síntese, memória, entre outros), fontes de informação subjacentes ao processamento, conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético, conhecimentos sobre a ortografia de palavras específicas (: 73).

> O início do aprendizado do sistema alfabético, para a leitura ou a escrita, demonstra ter uma base comum. Este requer que a criança desenvolva competências metalinguísticas que lhe permitam direccionar sua atenção para os diferentes segmentos das palavras e associando cada som identificado com uma letra específica, co-articulá-lo, compondo oralmente a palavra lida, ou identificando a letra correspondente, escrever a palavra pretendida, (Paolucci & Ávila, 2009, p. 48)

Apesar disso, mesmo que a escrita e a leitura sejam habilidades independentes, por apresentarem diferentes elementos que os distingue, e por isso se afirmar que nem sempre quem lê bem escreve com na mesma qualidade, é importante todavia, ter sempre em conta que a linguagem escrita está sempre associada à linguagem oral, em muitos casos, a fala ou a expressão oral de uma palavra é utilizada como suporte para escreve-la correctamente, quando soletrada pela pessoa enquanto escreve ou quando esta é ditada por outra pessoa, ou seja quando o sujeito recorre à via fonológica para escrever determinada palavra.

A par do que foi dito, Rebelo (1990 cit por Soares, 2013, p. 55) assinala que num estudo realizado por si, a regulação dos movimentos da mão para escrever se fazia por meio da vocalização; os movimentos dos lábios na pronúncia de palavras eram estímulos para a escrita. Portando não se pode generalizar a independência entre a leitura e a escrita.

Nesta linha de pensamento, e relativamente ao que Morais e Teberosky (1994 cit por Cortinhas, 2009, p. 19) consideram;

> "Existem alguns factores facilitadores na aquisição da ortografia", Quanto maior for o contacto com materiais que contenham letras, quanto mais tempo de escolarização as crianças tiverem melhor compreenderão a norma ortográfica. Ao tentarem reproduzir ortograficamente algumas palavras as crianças irão reflectir sobre a ortografia e posteriormente criar estratégias que permitam escrever correctamente".

O que pressupõe que, para ocorrer o reconhecimento ortográfico das palavras, as crianças têm que observar várias vezes a sua forma ortográfica que será mais eficiente através da leitura. Como nos referimos, não é concretamente a qualidade da leitura que determina a qualidade da escrita, mas a frequência com que se lê.

A leitura é uma habilidade paralela à escrita, apesar de estudiosos descartarem a possibilidade de que quem lê bem necessariamente escreve bem, dadas as diferenças nos

seus processos de aprendizagens, ou seja, do ponto de vista das suas respectivas aprendizagens. Em relação a isto, Margaret Peter (1967,1970 cit por Sousa, 1994, p. 12) explica que o método de aprendizagem de uma é totalmente diferente da outra e que o método da primeira não interfere no nível de conhecimento da segunda.

A autora refere que " Quando relacionada com a leitura, a capacidade ortográfica aparece claramente como uma habilidade diferente para a leitura". Por isso afirma haver maus alunos em ortografia, que são muito bons leitores.

Entretanto, não se pode descartar na sua totalidade a relação entre leitura e a escrita, a de complementaridade, uma vez que a leitura enquanto forma de descodificação oral de uma informação gráfica auxilia no conhecimento do código gráfico das palavras através do contacto visual que o leitor estabelece com as respectivas palavras, nos referimos concretamente de um desenvolvimento lexical. Isto porque ainda segundo a mesma autora, (1967,1970) cit por Sousa (1994, p. 12) em alguns casos, verifica-se que " muitos maus leitores são também maus em ortografia; e que alguns problemas de leitura são realmente problemas específicos de dificuldades ortográficas".

Toda essa discussão que se levanta sobre a relação ou não entre a leitura em relação a escrita, leva a que, sejam analisadas de forma autónoma, para se perceber ao certo o que é de facto necessário para que o individuo leia e escreva respectivamente e com a qualidade exigida, eliminando desse modo, qualquer crença sobre a simultaneidade na aprendizagem da leitura e da escrita; que a criança ao aprender a ler, aprendia simultaneamente a escrever como se acreditava.

Daí que, o processo de ensino-aprendizagem da escrita não seja tão simples, muito menos o acto de escrever em si, como se pensava antigamente, que escrever era simplesmente traduzir a palavra conforme era expressa na forma oral através da fala. Exige na verdade, tempo e dedicação por parte de quem ensina e de quem aprende, não se trata de um processo automático nem estático, ele é dinâmico e gradativo, requer tempo, métodos específicos, domínio da sua funcionalidade por parte dos profissionais desta área do saber sobretudo, quando tivermos de considerar as diferenças intelectuais de cada criança, tal como afirma Trindade (2001 cit por Silva 2014, p. 3) que "os processos envolvidos nesta aprendizagem pressupõem um desenvolvimento que não ocorre de forma espontânea, mas que exige um contexto educativo adequado, no qual o professor está directamente implicado e pelo qual é responsabilizado".

Tal como Morais e Teberosky (1994), vários são os autores, que se referem à aprendizagem da ortografia como um processo contínuo, que se desenvolve em diferentes

momentos, e que envolve um conjunto de competências e conhecimentos distintos da leitura.

Por esta razão, é importante que se tenha sempre a escrita com acto diferenciado bem como ter como objecto de estudos o seu processo de aprendizagem e, para uma análise mais profunda, o estudo da sua funcionalidade no que se refere aos processos cognitivos nele envolvidos para melhor compreensão dos mesmos e para sua utilização no campo da didáctica sobretudo por parte dos professores.

Apesar de os estudos sobre os processos de aprendizagem da ortografia serem já recorrentes em várias áreas do saber ligadas à educação, como é caso da Psicologia e a Linguística particularmente, ainda são recentes comparativamente aos que são realizados em torno dos processos envolvidos na leitura. Justifica-se que esta preocupação tardia pelos estudos que envolvem processos cognitivos da escrita deveu-se à concepção que se tinha sobre a escrita; a de acreditar que esta não passava de uma mera representação gráfica das palavras: "Pensava-se então que a transcrição gráfica da palavra era uma operação inversa da leitura, crença que ainda hoje persiste, acredita-se que quem aprende a ler aprende igualmente a transcrever" (Sousa Ó. C., 2010, p. 43).

Nesta perspectiva Silva (2014, p. 7) assinala que "Num passado não muito longínquo, o termo escrever remetia-nos para um processo simplificado de descodificação/codificação de signos gráficos e da sua correspondência com os sons respectivos". Os defensores desta hipótese foram Asch e Ebenholtz, em seu *Principle of associative Symmetry* (Henderson, 1982).

Ainda segundo Sousa, foi apenas a partir dos anos 60 do século passado, que começaram a surgir estudos sobre as competências ortográficas voltados para os processos cognitivos implicados na aquisição da ortografia ao se constatar na altura, que a escrita não era o inverso da leitura. Pois Peter (1967) citado por Sousa (2010) verificou que "nem sempre aqueles que liam correctamente uma determinada palavra tinham a mesma facilidade de escrever" .

Esta motivação em estudar de forma autónoma a ortografia e os processos afins, em grande parte deve-se pela realidade que se tem constatado em relação a competência ortográfica que os alunos apresentam, que de certa forma, não corresponde ao que é esperado em termos de qualidade de escrita para os níveis de escolaridade em que se encontram em relação aquilo que são as exigências das sociedades actuais face a sua crescente dependência ao conhecimento teórico e prático como via de desenvolvimento

económico, político, científico e tecnológico que passa necessariamente pela competência da escrita.

1.4. TEORIA DO DUPLO CANAL

Vimos nos parágrafos anteriores que foi através da massificação da escrita que se deu a revolução da cultura. As pessoas passaram a se informar e a adquirir mais conhecimentos, e nos nossos dias é cada vez mais notória a dependência das sociedades pelo conhecimento (cultura) e pela informação que passa e se concretiza necessariamente pelo domínio da escrita. Em função desta realidade, é também crescente a preocupação que as escolas, encarregados de educação e a sociedade em geral têm manifestado ultimamente face a pouca ou falta da qualidade da escrita que se verifica nos nossos alunos e não só, traduzindo-se na falta de competências ortográficas, apesar de serem preocupações mais voltadas aos resultados do que às causas.

Neste viés, e com base na natureza do processo de aprendizagem em si, é necessário antes de mais, fazer algum questionamento sobre o que de facto é importante compreender no processo de ensino-aprendizagem da ortografia, e começar por mudar certos pressupostos que caracterizam a educação nos dias de hoje, especialmente ao que concerne aos métodos e às metodologias do ensino da escrita, que podem condicionar a aquisição da competência ortográfica que constitui um dos principais objectivos das escolas dada a sua importância na vida pessoal e social do indivíduo.

Neste sentido, é imprescindível que a escola como instituição formal aonde se dá grande parte das aprendizagens, corresponda fazendo jus às suas responsabilidades, pois que entre muitos outros ambientes, é o local adequado para a construção deste conhecimento de que a sociedade é cada vez mais dependente. É de igual forma importante, a compreensão e o envolvimento por parte dos professores e outros autores que lidam com questões afins e o desenvolvimento de pesquisas alusivas ao processo ensino-aprendizagem da escrita, de modo a desempenhar o seu papel enquanto lugar destinado ao favorecimento da aquisição da competência ortográfica, através da responsabilização dos professores e do incentivo pela formação continua e especializada, adopção de métodos e metodologias adequadas e a motivação por parte do aluno particularmente.

Com isto, pretende-se apresentar a relação e as implicações da teoria do duplo canal para o processo de aprendizagem da escrita, traçando por sua vez o conceito da

teoria do duplo canal, bem como a importância da sua aplicabilidade e compreensão por parte dos profissionais da educação concretamente dos professores.

À luz do que disseram alguns autores sobre a aprendizagem da escrita, vimos que não é uma tarefa fácil, que a ortografia não se aprende de uma só vez logo nos primeiros anos de escolaridade da criança, pelo contrário, trata-se de um processo contínuo e longo, que deve ser ensinado. Nesta perspectiva, compreendemos a competência ortográfica como sendo uma habilidade que alguém possui em poder utilizar a escrita de uma língua segundo as regras ortográficas da mesma, cuja aprendizagem começa pelo conhecimento e domínio da sua estrutura (sistema de escrita) por exemplo o sistema logográfico, o sistema silábico e o sistema alfabético.

Assim, o sujeito escrevente de uma determinada língua, cujo sistema se revê em um dos três sistemas ora apresentados, deverá previamente ter o conhecimento e ou domínio do referido sistema para poder exercer com competência a tarefa de transformar o código oral da sua língua em código escrito.

Particularmente para a transformação do código oral em código escrito da língua portuguesa, considerada como pouco transparente, assim como algumas das línguas europeias, pela problemática da complexidade do sistema ortográfic, é imprescindível que o sujeito compreenda que se trata de uma língua cujo sistema de escrita pretende traduzir os sons mínimos da fala, os fonemas, em sinais gráficos correspondentes, os grafemas, através do processo de aprendizagem denominado por alfabetização, isto nos primeiros anos da aprendizagem da escrita. Como nos explica Sousa (2010, p. 44) " neste sistema, a escrita pretende traduzir os sons mínimos da fala, os fonemas, em sinais gráficos correspondentes, os grafemas".

Segundo Barbeiro (2007 cit. por Costa, 2014, p.14), a aprendizagem da forma gráfica das palavras é quase inesgotável devido à complexidade das relações som-grafema, pela natureza das próprias línguas em si (transparentes ou opacas) e à existência de normas, que levam à adopção de uma forma ortográfica única.

Neste viés, motivados por essa complexidade e pela natureza das palavras (regulares e irregulares), a complexa tarefa de ler e transcrever que o sujeito enfrenta e consequentemente as variações nas suas formas de representação gráfica, foram desenvolvidos estudos sobre a ortografia na Psicologia cognitiva, com o objectivo de procurar esclarecer o que de facto deve o escritor fazer para dominar a escrita de palavras independentemente da sua natureza ou do tipo. Com o mesmo propósito, Colheart, (1978)

e Frith, (1981), realizaram estudos sobre a ortografia, e como resultados destes estudos os autores constataram e descrevem duas vias distintas envolvidas no processo de descodificação gráfica das palavras, em outras palavras concluíram que o sujeito é provido de uma dupla via, que lhe permite enfrentar as diversas situações das grafias existentes: a via fonológica e a directa ou lexical conforme já foi apresentado.

> Uma via fonológica, que se guia pela regularidade das palavras e pela correspondência entre grafemas e fonemas; outra via, directa ou visual, que faz depender a ortografia, da representação visual da palavra na memória de longo prazo, que pode ser utilizada tanto em palavras regulares, como em palavras irregulares (Sousa, 1994, p. 11).

Estas vias correspondem às hipóteses da teoria do duplo canal, para a construção da escrita. As respectivas vias constituem os dois métodos pelos quais se processa a descodificação da escrita. Segundo a literatura, esta teoria é até agora considerada como a mais sustentada para explicar ou a conversão fonológica ou o acesso lexical directo.

São vias completamente distintas pelas suas características e funcionalidades, sendo a via directa ou lexical dependente daquilo que o sujeito tem, como informação adquirida pela visão, devendo nesta caso, o sujeito ter um prévio contacto com a palavra por meio da leitura, " a via lexical ou directa, que utiliza a informação visual para chegar à significação lexical e encontrar aí a relação entre a forma gráfica e a forma fonética (Sousa, 1994, p.38), e a via fonológica, aquela que auxilia na escrita das palavras através do *input* auditivo, como a seguir iremos nos debruçar.

1.4.1. Via fonologica

A via fonológica funciona através da regra de correspondência entre grafemas e fonemas. Para a utilização desta via fonológica o sujeito precisa ter a informação sobre a correspondência entre grafemas e fonemas adquirida através da alfabetização.

O que acontece na via fonológica é a conversão do código fonológico num código grafémico. Esta estratégia é de certo modo limitada, por ser funcional apenas com as palavras ditas regulares como por exemplo: bola, tia "Guiar-se-ia pela regularidade garantindo a escrita de palavras reais, conhecidas ou não, de pseudo-palavras ou não palavras marcadas pela regularidade, revelando-se inadequada para a escrita de palavras

irregulares" (Sousa, 1999, p. 55). Por exemplo palavras como: **casa e chá** em que o sujeito pode escreve-las com **Z; caZa e com X; Xá.**

> É um processo de sensibilização, que pressupõe a utilização dos fonemas como símbolo auditivos. Para as autoras, este processo exige um funcionamento adequado da percepção auditiva, para permitir a diferenciação dos diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra (Torres & Fernádez, 2001, p. 79).

Com a via fonológica o sujeito leitor ou escrevente procura transcrever as palavras conforme a informação sonora a qual tem acesso pelo *input* auditivo ou semântico, e recorre às regras de correspondência fonemas-grafemas "Esta via recorre a regras de correspondência fonema-grafema para transformar os fonemas em grafemas, confrontando as palavras que daí resultam com a informação do armazém fonológico e semântico" (Sousa, 2010, p. 44).

"Se baseia em regras de correspondência letra-som, estrutura esta que possibilita a leitura e a escrita de palavras regulares e de palavras inventadas desde que regulares, mas, por outro lado, causa dificuldade para leitura de palavras irregulares e homónimas" (Sales, 2015, p. 26). É uma estratégia que apenas garante sucesso em palavras regulares ou de ortografia transparente, isto é com palavras reais e pseudopalavras, desde que regulares.

1.4.2. Via directa ou lexical

A via lexical recorre às características visuais da palavra escrita, para encontrar directamente a representação lexical que corresponde (Sousa, 1999, p. 49). É também chamada via visual, porque toda a informação sobre a palavra que se pretende ler ou escrever é através da memória visual que se possui da mesma, por isso é funcional com todo tipo de palavras. "A via visual ou lexical, apoiada no léxico grafémico ou ortográfico, seria uma via habitualmente útil com palavras familiares ao sujeito e frequentes, tanto regulares como irregulares, sendo uma via incapaz de transcrever pseudo-palavras ou não- palavras" (Sousa, 1999, p. 55).

Esta via exige do escrevente maior contacto com as palavras, quer regulares como irregulares, já que o importante torna-se conhecer a forma gráfica da palavra, que se armazena na memória ortográfica Por exemplo: **Fio** pode ser escrita **fio ou fiu...** Casa pode ter versão **casa** ou **caza…** **Chá** que pode ser escrita **Xá…** em outras palavras

método visual, directo ou lexical, é funcional para todo o tipo de palavras; regulares/transparentes ou irregulares/opacas.

Presume-se nesta via, que o sujeito antes de escrever, deve ter um contacto visual com a palavra que pretende escrever de modo a adquirir uma certa familiarização e obter informações sobre a grafia da respectiva palavra. Como se refere Sales (2015, p. 26) " a via directa ou lexical para a escrita está correlacionada às representações das palavras familiares armazenadas em um léxico de entrada visual, que é activado pela apresentação visual ou auditiva de uma palavra".

O que se constata da literatura consultada é que existe uma diferença entre as duas vias. Não só do ponto de vista da sua funcionalidade mas também no que se refere à sua utilização. Assim, a via fonológica é usada com mais frequência na fase inicial do processo de apropriação da escrita, concretamente na fase da alfabetização e na escrita de palavras desconhecidas, onde predomina a correspondência entre os sons e as letras. E para os competentes ou aqueles já praticantes com uma certa habilidade, tanto na leitura quanto na escrita utilizam habilmente as duas vias, porém a via lexical é somente utilizada pelos sujeitos habilidosos, pois é funcional para com todo tipo de palavras conhecidas (regulares e irregulares). Fazendo recurso a esta via, o sujeito tem mais garantias de acertar a escrita da palavra por conhecer a sua grafia através do contacto prévio que teve com a mesma.

Sobre o que foi dito nos confirmam Forster e Chambers (1974, cit por Sousa, 1999, p. 50) " há um consenso entre autores em aceitar, que um dos processos mais usados é o directo, a pronúncia de uma palavra, seria activada por uma entrada que corresponde às características gráficas da mesma".

No entanto, a utilização de uma ou outra via, depende da natureza da língua em questão como nos referimos tendo em conta os seus sistemas gráficos. Nesse sentido a irregularidade da grafia portuguesa sente-se muito mais na transcrição gráfica.

de uma palavra do que no acto de leitura (Pinheiro, 1999 cit por Sousa, 2010, p. 45). Isso pode acontecer à língua portuguesa cuja natureza ortográfica não é totalmente transparente, e por isso não permite a correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas entre todas as palavras que compõem o seu léxico.

Diante desta condicionante, a saída ou solução para se conseguir uma escrita ortograficamente correcta na língua portuguesa é o recurso simultâneo da via logográfica

e da via direta. Neste sentido é bom que o aprendiz domine as duas vias, e recorra a uma ou outra conforme a situação gráfica com que se deparar e poder então desenvolver a desejada competência ortográfica: a via fonológica para as palavras regulares e a via directa para as palavras mais familiares a ele, mesmo que irregulares ou com grafia pouco transparente.

Assim sendo, com base na teoria do duplo canal, para a escrita das palavras o recurso a estas vias funciona igualmente diferenciado: para os sistemas transparentes se dá recorrendo apenas a uma única via, a via fonológica e aos sistemas opacos ou irregulares são necessárias as duas vias tanto a fonológica como a directa ou lexical, para que a ortografia das palavras se efectue de forma correcta.

A variação da estrutura ortográfica de uma determinada língua leva à variação ou diferenciação no uso destas vias. O inglês é um exemplo de uma língua opaca, e é particularmente reconhecida como uma língua com um complexo nível ortográfico, pelo que há maior necessidade de escrever as palavras nesta língua fazendo recurso à via lexical ou directa. Para a língua inglesa é importante que o escrevente conheça a grafia da palavra. No caso da língua portuguesa, pode ser considerada como uma língua mais ou menos transparente ou não totalmente transparente, por possuir uma grande variedade de palavras irregulares. A sua escrita funcionará correctamente se o escrevente recorrer às duas vias.

Outro aspecto importante a considerar sobre o que diz a teoria do duplo canal, é que, estas vias não são automáticas, o que isto implica que, o aprendiz da escrita precisa conhecê-las e adoptá-las nas respectivas circunstâncias da escrita, sobretudo a via lexical, e assim, activar uma série de actividades mentais que o levarão a conhecer, a exercitar e dominar tais vias. Essas são as habilidades que o individuo necessita para escrever de forma correcta. Nesta perspectiva, "o processo de aquisição da língua escrita não se refere apenas à transcrição de sons da fala, mas sim à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e à compreensão do princípio alfabético" (Fernandes, 2001).

Esta complexidade envolvida no processo da escrita descarta qualquer hipótese de que a possibilidade para se escrever ortograficamente correcto, consiste simplesmente em o aprendiz converter os sons das palavras em grafemas. Como explica Sousa (1994) "a ortografia de uma língua, é governada por grande arbitrariedade, sendo difícil predizer a grafia de uma palavra, na base de regras de correspondências fonético-gráficas" (p. 11).

Porém a utilização da via fonológica no processo de escrita, é uma etapa importante e deve ser percebida como a via indispensável para os aprendizes da escrita concretamente para crianças em situação de aprendizagem da escrita.

> A via fonológica desempenha, numa primeira fase, um papel preponderante na estratégia utilizada pela criança quando escreve, visto ser muito mais vasto o seu léxico oral que o seu léxico ortográfico, À medida que se vai dando conta da não correspondência entre fonemas e grafemas e vice-versa, o recurso à via léxico-ortográfica tornar-se à cada vez mais importante (Sousa, 1999, p. 63).

Para que estas tenham o domínio da relação existente entre o som das palavras e a sua grafia, e gradualmente, à medida que forem compreendendo mais o próprio processo em si, perceberão que é necessário recorrer a outra estratégia para que consigam escrever com correcção ortográfica. Porém, em cada etapa ou nível de aprendizagem de escrita ortográfica, e segundo o nível de escolaridade em que se encontra o escrevente, é mais frequente o recurso a uma determinada estratégia. Assim nos primeiros anos de escolaridade, fase em que a criança começa a enriquecer o seu vocabulário, o recurso mais frequente é o da via fonológica.

> Como a criança nesta fase, está também a enriquecer o seu vocabulário, a alternativa mais recomendada tem sido a via fonológica, que implica a identificação de letras, o conhecimento progressivo de regras de correspondência e o desenvolvimento de capacidade de associar linhas de letras, (Sousa, 1994, p. 41)

Neste sentido, os autores reconhecem a estratégia de relacionar os grafemas com os fonemas como o ponto de partida para a compreensão do sistema alfabético e, consequentemente a isto a aquisição da competência ortográfica. Como dissemos, admitem igualmente que com o andar do tempo este método para produção da escrita tem de ser complementado com outros como a via directa para que se obtenha uma ortografia correcta. O que significa dizer que, não deve ser a única via para a obtenção da escrita, tal como vários autores aconselham, não é conveniente recorrer a uma única via, para que se evitem erros.

Isto porque cada uma das vias, segundo a teoria do duplo canal é mais funcional com um tipo de palavras, no caso da via fonológica é funcional com as palavras regulares, consiste na correspondência fonema – grafema como refere (Sousa, 2010, p. 44): a via fonológica é uma estratégia que apenas garante sucesso em palavras regulares

ou de ortografia transparente, ao passo que a via directa para qualquer tipo de palavras, é um recurso que o sujeito pode utilizar para escrever tanto as palavras regulares quanto as irregulares.

Por isso apesar de serem vias completamente distintas, devem ser utilizadas em simultâneo para garantir uma escrita isenta de erros, tal como propõem Morton e Patterson (1980 cit por Sousa, 1999, p. 61). Os dois canais embora distintos podem ser activados simultaneamente, sendo aproveitada a informação que fornecer maior evidência.

A teoria do duplo canal, tal como o nome nos propõe, defende a hipótese de que o escrevente dispõe de duas vias (via fonológica e grafológica) para a escrita gráfica das palavras, não de forma automática, mas gradativa. No respeitante à primeira, nem sempre é possível estabelecer a relação entre fonemas e grafemas, sobretudo em casos de escrita de palavras irregulares, o que implica dizer que não é totalmente seguro apegar-se a uma único recurso para construção da escrita, necessitando para o efeito, recorrer a outras estratégias como a lexical ou directa e que o sujeito precisa conhecê-la e domina-las para utilizá-las a seu favor, o que implica o desenvolvimento de outras habilidades metalinguísticas; a consciência fonológica e a grafémica.

1.5. HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

Com base nos autores referenciados, dissemos nos parágrafos anteriores, que escrever não é um acto simples, que a construção da escrita não se concretiza tão facilmente, e particularmente para as línguas com sistema alfabético como o Português, aumenta ainda mais a sua complexidade pelo facto de ser uma língua cuja ortografia é tendente à fraca dependência da relação ou correspondência entre som (fonema) e letra (grafema), ou com a relação letra e som, pelo facto de muitas palavras em português serem construídos com grafemas que não tem o mesmo som.

A teoria do duplo canal, defende que, existe tanto a via fonológica como a lexical, que juntas formam uma dupla de estratégias linguísticas que favorecem a construção da escrita cuja aquisição não se dá de forma automática. Ao contrário da primeira que é funcional com as palavras regulares, conhecidas ou não, a segunda é aplicável na escrita de todo o tipo de palavras: regulares ou irregulares desde que seja conhecida pelo sujeito.

Assim, no que concerne à linguagem escrita, concretamente o seu desenvolvimento e desempenho, vários estudos têm sido desenvolvidos nos últimos tempos, focando fundamentalmente os seus objectivos na compreensão dos processos e aptidões como as habilidades metalinguísticas neles envolvidos.

Gombert (1992) cit por Mota & Silva, 2007, p. 86) define consciência metalinguística como a habilidade de reflectir e manipular intencionalmente a língua como objecto do pensamento.

Nesta perspectiva, em conformidade com vários autores, para aquisição da linguagem escrita, pressupõem que o sujeito para além das habilidades motoras, possua e domine outras habilidades metalinguísticas, habilidades estas que precisam ser aprendidas formalmente. Dentre elas, nos debruçaremos apenas sobre as duas primeiras.

1.5.1.Consciência fonológica

Para estabelecer uma relação ou representação fonológica a uma representação gráfica, é imprescindível que o sujeito possua uma capacidade fundamental: "a consciência fonológica.

Os aspectos fonológicos requeridos no processo da escrita, segundo Morais (1995, cit por Grigalevicius, 2007, p. 9), referem-se ao estudo da estrutura das unidades de expressão constitutivas da língua falada e das regras que governam a combinação dessas unidades, isto é, a transcrição da fala para a escrita.

Definida como sendo a percepção que se tem da relação entre a letra e o som ou a capacidade de associar conscientemente uma representação fonológica a uma representação gráfica, e de acordo com Martins e Silva (1999), a consciência fonológica entendida como a consciência da estrutura de sons das palavras que podem ser decompostas em três tipos de unidades sonoras: as sílabas, as unidades intrassilábicas (aliterações e rimas) e os fonemas (Coelho, Lanza, & Reis, 2015).

Para Morais (1997 cit. por Muniz, 2013, p. 5) o termo consciência fonológica é definido como "a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores"; " É capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente e, de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua" (Schafer, Quitaiski, & Giacchini, 2017,

p. 320). Para isso, é necessário conhecer, reflectir e analisar as diferentes unidades que compõem as palavras (sílabas, fonemas). Nesta perspectiva, a consciência fonológica é um forte suporte para a compressão do princípio alfabético, especificamente nas relações regulares entre som e letra, e por isso muito requerida na fase inicial do desenvolvimento da escrita.

Nesta perspectiva, Basso (s/d, p. 1) assinala que existem vários níveis envolvidos na consciência fonológica, alguns desenvolvendo-se espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito, e se desenvolvem nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral de sua comunidade desde que a estas se vejam imersas no mundo linguístico: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades encontram-se em diferentes palavras faladas (Byrne e Fielding-Barnsley,1989 cit por Bosso. s/d, p. 2).

Sobre estes níveis envolvidos na consciência fonológica Cordeiro, Silva, Silva e Queiroga (2016 , p. 75) referem-se aos níveis silábico e fonémico, que compõem a consciência fonológica e que, correspondem aos níveis de desenvolvimento da consciência da estrutura fonológica:

> O primeiro refere-se à consciência de unidades silábicas, que diz respeito à habilidade de detecção e manipulação das sílabas de uma palavra; o segundo, a consciência das unidades intrassilábicas, que é a habilidade de detecção e manipulação do *onset* e a rima das palavras, ou seja, é a habilidade de distinção e manipulação de segmentos, como se pode perceber na palavra *mar*, /m/ (*onset*) e /ar/ (rima); por último, a consciência das unidades fonémicas, cuja habilidade é a detecção e manipulação dos fonemas, o que permite a distinção e a manipulação, por exemplo: /m/a/r/.

Na opinião de Schafer, Quitaiski e Giacchini (2017, p. 320) o desenvolvimento da consciência fonológica depende de experiências linguísticas, da capacidade cognitiva da criança, das características específicas de diferentes habilidades, e da exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição de leitura e escrita. Na verdade, as pesquisas que envolvem discussões à volta do processo de aprendizagem da escrita têm demonstrado que nesse processo é exigido um conjunto complexo de habilidades, e no que respeita à consciência fonológica segundo Morais (2004 cit por Coelho, Lanza & Reis, 2015) é

actualmente considerada como uma "constelação de habilidades" com níveis variados de complexidade.

E para que a criança desenvolva essa consciência, é imperioso que conheça a natureza ou estrutura da língua, ou seja, é preciso que conheça e compreenda o código escrito da língua, através do conhecimento do alfabeto no caso de se tratar de uma língua com este sistema, como afirmam Schafer, Quitaiski e Giacchini (2017, p. 320).

> O domínio de habilidades de consciência fonológica mostra-se como um grande facilitador na aquisição da linguagem escrita, nas ortografias alfabéticas, que mapeiam a fala de acordo com os fonemas da língua (como, por exemplo, o português, o espanhol, o alemão, etc.)

Sim, particularmente no sistema da escrita de línguas de natureza alfabética onde são utilizados símbolos convencionais para representar os sons da fala. Esses símbolos são compostos por 26 letras que se diferenciam tanto na pronúncia quanto na grafia.

Todas as línguas possuem uma estrutura organizacional muito própria, representada por um sistema de escrita. Como já foi dito o Português, Espanhol, Inglês e Francês são um bom exemplo de línguas cuja escrita se baseia no sistema alfabético, cujo conhecimento representa o primeiro passo para a aprendizagem da leitura e da escrita, como no referimos.

As informações indispensáveis para começo da aprendizagem da escrita são obtidas pela criança por meio do próprio processo de alfabetização, já que para a reflexão e manipulação consciente dos sons da fala representados na escrita ela precisa conhecer as letras e assim de forma paulatina se apropriar da consciência fonológica que é também uma habilidade necessária para a escrita.

A alfabetização corresponde ao processo de aquisição da leitura e da escrita, através do conhecimento das letras que compõem todo o alfabeto; é na verdade o ponto de partida do processo de aprendizagem ou de aquisição da escrita, é uma etapa fundamental para a aquisição da escrita por isso indispensável. Sobre esta abordagem Lemle (1991 cit. por Silva, Bernardelli, & Barros, s.d) entende a alfabetização como o momento crucial de toda sequência da vida escolar.

O autor justifica a sua afirmação explicando que é nesta etapa que a criança começa a internalizar e entender as regras de convenção da escrita que serão reflectidas na leitura e na escrita, e destaca a importância do desenvolvimento da consciência fonológica por se tratar de uma habilidade que o aprendiz precisa possuir, visto que é a

partir dessa que ele passa a compreender que as palavras podem ser fragmentadas em unidades cada vez menores e de que essas unidades podem se unir para formarem novas palavras e que os sons da fala são representados graficamente por meio da escrita. Por outras palavras, é importante o desenvolvimento dessa habilidade metalinguística no processo de aprendizagem da língua escrita, uma vez que possibilita à criança perceber a relação grafema-fonema, percepção esta, que é imprescindível no processo da escrita das línguas com sistema de escrita alfabético.

Sobre o exposto, Schafer, Quitaiski e Giacchini (2017, p. 321) assinalam que "O conhecimento de que as palavras são formadas por fonemas permite que a criança possa ler e escrever qualquer palavra da língua, podendo cometer erros em palavras irregulares". Todavia, é importante que se considere que a criança não desenvolve esta consciência sozinha e de qualquer forma e que várias condições desde o ambiente da escola métodos e estratégias do professor sejam acautelados.

1.5.2. Consciência morfológica

Existe um consenso entre os autores em relação ao início do processo da aprendizagem da escrita, isto é, a fase inicial da prática da escrita, estes concordam que nesta etapa as crianças revelam uma tendência em recorrer ao método da tradução da palavra em som pela influência da consciência dos sons desenvolvida pela linguagem oral que as mesmas já possuem como pré requisito, isto é recorrem exclusivamente à via fonológica para a apropriação da escrita.

Todavia, como já foi dito, na produção da escrita especificamente de línguas cujo sistema de escrita se baseia no alfabeto, nem sempre o recurso a uma única via como a fonológica por exemplo, nos leva à uma escrita correcta, sendo necessário para o efeito, recorrer simultaneamente à outra via, a morfológica ou lexical, que como o próprio termo nos diz, se refere a forma gráfica das palavras e por isso, permite escrever a palavra conforme a sua gráfica. "Entretanto, nem sempre esta correspondência fonema/grafema é fidedigna ou unívoca, desta forma, o princípio fonográfico nem sempre é suficiente para a decisão da escrita correta das palavras" (Silva & Martins-Reis, 2017, p. 2).

Neste contexto, presume-se que é igualmente necessário o desenvolvimento de outras habilidades metalinguísticas como a consciência morfológica.

"A morfologia refere-se ao estudo das regras de formação das palavras. Ela permite, portanto, descrever a estrutura interna das palavras e as relações de parentesco entre elas" (Grigalevicius, 2007, p. 9). Se refere ao estudo das diferentes formas das palavras de uma determinada língua, Segundo Mariângela (2009 cit por Paiva & Conceição,2013, p. 3), a "Morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura, a formação, a flexão e a classificação da palavra".

Neste sentido, segundo Cole, Marec, Breton, Royer e Gombert (2003, cit. por Zanella, 2010, p. 11) a morfologia colabora para a escrita, uma vez que é indicativa de grupos de palavras que possuem a mesma estrutura morfológica/ortográfica.

Como consciência morfológica, entende-se a habilidade que consiste em perceber que as letras também chamadas grafemas representam sons das palavras que por sinal podem ser constituídos por um ou vários sons passíveis de manipulação, por outras palavras, a consciência morfológica pode ser definida como a percepção da forma de palavras através do conhecimento das unidades que a constituem; capacidade de reflectir sobre os morfemas da palavra, para assim relacionar os significados dentro de um vocábulo. É a "habilidade para reflectir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras" (Guimarãesa, Paulab, Mota, & Barbosaa, 2014).

Na perspectiva de Pires (2010, p. 3) a consciência morfológica consiste em prestar atenção aos sons da fala, reconhecer e analisar de forma consciente as unidades de som.

Como vimos, segundo a teoria do duplo canal, para uma escrita ortograficamente correcta é necessário a combinação de duas estratégias: a fonológica e a lexical ou directa.

A primeira envolve estabelecer como unidades gráficas os grafemas ou letras, corresponde aos sons que compõem a fala, ao nível dos fonemas ou sílabas, e a segunda, lexical ou directa consiste em estabelecer como as palavras são graficamente representadas e representam significados (Horta e Martins, 2004, cit por Cortinhas, 2009, p. 1).

Por sua vez, relativamente ao processamento da escrita e relativamente às habilidades que o sujeito deve possuir, a estratégia lexical ou direta está estreitamente relacionada à consciência morfológica.

Com base na sua definição, é possível perceber que a consciência morfológica é uma base para a aquisição da ortografia, que como vimos, consiste na habilidade de

reflectir sobre as unidades e significado da palavra, que pode ajudar o aprendiz a entender o princípio gráfico das palavras, e que essas unidades constituem os morfemas, por outras palavras podemos nos referir à consciência morfológica, segundo Paiva e Conceição (2013), como " a habilidade de conseguir relacionar os morfemas das palavras na escrita, cuja aquisição se inicia na fase da alfabetização e fluir para outros níveis do processo de aprendizagem da ortografia, isto é, nas classes seguintes da escolarização da criança; É um processo linear, ou seja, é contínuo, podendo se iniciar na alfabetização e fluir para outras séries do ensino da língua portuguesa" (pp. 7-8).

Morfemas são as unidades menores de som que têm significado próprio (Mota & Silva, 2007, p. 87), cuja estrutura é indivisível, e os fonemas constituem a unidade menor do sistema fonológico de uma língua, com valor distintivo (Diocinário de Língua Portuguesa, Prestígio, 2014, p. 747). Ou se tem acesso à palavra por via da correspondência grafema- fonema, ou se tem acesso à palavra pelos olhos (via direta – lexical) que reconhece a palavra através do armazém (memória) ortográfico que está conectada ao armazém fonológico (que permite pronunciar a palavra) e ao armazém semântico (que permite compreender o que lê).

CAPÍTULO II – ERROS ORTOGRÁFICOS: TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS

Vimos anteriormente que as sociedades actuais estão cada vez mais dependentes da escrita para o exercício de várias funções, como na aquisição do conhecimento e da informação, isto é nas diferentes áreas de interacção social. Entretanto, têm-se revelado igualmente rigorosas em relação aos erros ou desvios ortográficos, facto que torna a aprendizagem da escrita bem como da sua utilização enquanto forma de comunicação num dos principais objectivos da escola para todos aqueles que nela ingressam.

Relativamente a isso, Leitão, (2016, p. 13) afirma que estamos expostos à uma exigência, ao vivermos numa sociedade em que os sistemas formais de escrita possuem especial importância, torna-se vital que as novas gerações dominem as formas de registo gráfico.

Porém, tal aprendizagem tem sido um grande desafio para escola, dado que para muitos, compreender o funcionamento do sistema gráfico de uma língua é um processo muito complexo, compreender definitivamente como as palavras devem ser devidamente escritas, conforme a sua grafia convencional. Consequentemente a esta realidade, muitas dificuldades podem advir ao longo do respectivo processo e por isso, se constatarem alterações ou violações ortográficas nas suas produções de textos. Esta realidade confere uma particular importância à escrita simultaneamente ao domínio efectivo da escrita na vertente ortográfica, pois que a inserção do individuo na vida social, bem como os problemas que eventualmente podem vir a encontrar ao longo da sua vida na escola podem ser associados ao fracasso ortográfico ou na falta de competência ortográfica.

"O contacto com textos escritos na vida quotidiana é um factor extremamente usual para as pessoas devido à importância que as informações têm no dia-a-dia" (Júnior, 2016, p. 948). Nesta perspectiva, Caliatto e Martinelli, (2008 cit. por Vieira, 2016,p. 150), consideram a capacidade de ler e escrever condição básica para o desenvolvimento escolar futuro e tem sido também considerada como uma das principais ferramentas para aquisição de conhecimentos e maior mobilidade na vida em sociedade.

Todavia, o que mais ouvimos ainda que de forma generalizada quer dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação bem como da opinião pública é a fraca ou mesmo a falta de competência ortográfica dos nossos alunos através de acusações como estas: os alunos hoje escrevem muito mal o Português.

O ensino da escrita e particularmente da ortográfica, tem sido durante anos, um dos maiores desafios para escola e para os professores de língua portuguesa, tanto é que como dissemos no paragrafo anterior, não é incomum deparar com professores que reclamam da qualidade escrita dos alunos, pela quantidade de erros ou desvios ortográficos que se encontram nos seus textos, inclusive daqueles que frequentam níveis de escolaridade mais altos.

Em contrapartida, boa parte de todos os professores com quem tivemos uma conversa informal que leccionam a língua portuguesa, ensinam a ortografia com métodos tradicionais e talvez, tal como foram ensinados e aprenderam a ler e a escrever. Como exemplo destes métodos citados por respectivos professores temos a convicção de que a transcrição gráfica é natural para aqueles que sabem ler aguardando que a transcrição gráfica ocorra quase automaticamente sem ter em conta que as palavras do léxico português umas são regulares e outras irregulares.

Diante do insucesso ao nível da ortografia na nossa escola há que questionar: afinal como escrevem os nossos alunos? Que tipos de erros ortográficos os alunos cometem ou que erros são mais frequentes na produção dos textos dos nossos alunos? Que estratégia cognitiva utilizam, ou seja, quais das duas vias do duplo canal utilizam quando transcrevem um texto?

No tema 1.2 sobre a aprendizagem ortográfica, fazendo referência a vários autores, vimos que existe entre eles uma unanimidade de opinião, ao admitirem que não é tarefa fácil aprender a escrever ortograficamente, reconhecem que se trata de um o mecanismo complexo que mobiliza capacidades muito diversificadas como por exemplo a percepção auditiva e visual, identificação ou descriminação das palavras e que não constitui um processo inato e simples.

Sobre o exposto, Simões (2006, cit. por Quadros, Monção, & Carvalho, 2017, p. 5) explica que "em relação ao domínio da escrita, o que fica perceptível é que ele não é adquirido de forma imediata, pois é concretizado por meio da prática da língua, através de leitura e de escrita", e que não se dá de igual modo para todos os aprendizes como acontece com a linguagem oral.

Os autores são unânimes ao admitirem que a escrita ortográfica é um processo complexo e cuja aquisição, perpassa por uma aprendizagem formal, e assim sendo, é natural que os aprendentes desta habilidade se deparem com várias dificuldades, pois a sua aprendizagem exige o desenvolvimento de uma série de competências cognitivas

como foi dito e que havendo falha ou irregularidades no respectivo processo, surgem os erros ortográficos como consequências.

E se tratando da escrita ortográfica de uma língua, cujo sistema gráfico é igualmente complexo, opacos ou pouco transparente como a Língua portuguesa, torna-se ainda mais difícil, pois nem sempre é possível a utilização de um grafema de forma previsível mesmo recorrendo a uma ou outra via para a aquisição da escrita ou ainda pelas possibilidades de o mesmo grafema representar mais que um fonema.

> Na ortografia do português, há muitos casos em que a utilização de um grafema pode ser previsível tomando-se como base o contexto fonográfico, ou seja, a posição que uma letra ou um som ocupa dentro da palavra. Por outro lado, também há os casos em que se têm duas ou mais letras concorrendo para representar uma única unidade sonora (Rego e Buarque, 1999 cit. por Quadros, Monção & Carvalho, 2017, p. 5).

E como se constata, mesmo se tratando de classes ou anos de escolaridade mais avançados, isto é alunos com mais tempo na escola, ainda cometem erros nas suas produções textuais. De acordo com Flora Azevedo (2000, cit. por Morais, 2015, p. 17) o erro "deriva do desenvolvimento mental do sujeito e ainda da norma estabelecida"

Propomos antes de nos debruçarmos sobre o erro ortográfico, relembrar o que dissemos da ortografia.

Para Ribeiro (2014, p. 35) a ortografia " é um sistema convencionado de regras que estabelecem para uma determinada língua, a grafia correta das palavras e o uso dos sinais de pontuação". Neste viés, podemos encarar o erro ortográfico como sendo a desobediência, o desrespeito ou o desvio a estas regras: de pronúncia, de utilização vocabular, de morfologia, de sintaxe, de ortografia e de pontuação, previstas na ortografia da respectiva língua. E em função de cada falha ou desrespeito a estas regras da ortografia resulta num determinado tipo de erro.

Na mesma opinião Corder citado por Ferreira (2010) referido por Leitão (2016, p. 28), entende que "os erros são considerados como falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem aos níveis de grafia e da fonologia, gramatical e léxico-semântico". Neste sentido, Sousa (2000, p. 3) afirma que só se tem uma escrita correcta ou livre de erros se estiverem presentes todos os elementos gráficos e na ordem convencionada para uma determinada palavra.

De facto, não existe uma única percepção sobre o erro ortográfico, pelas vertentes em que este é visto. E exclusivamente como fim tal como é geralmente é visto, o erro é denotado como uma falha por parte da pessoa que o comete, sendo por isso considerado como um objecto de censura. Se pode dizer que é uma concepção pedagógica, onde professor apenas vê o erro como a falta de atenção, de capacidade do aluno.

> No contexto do ensino-aprendizagem, existem duas perspectivas distintas relativamente ao erro ortográfico: a que encara o erro como uma falha que constitui objecto de censura com vista a desempenhos mais conformes com a norma ortográfica estabelecida, e a que encara o erro como objecto que permite o acesso à construção do conhecimento que a criança está a realizar, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento (Pinto, 1998) citado por Barbeiro, 2007 referido por Lopes, 2001, p. 33)

As abordagens que geralmente se fazem em torno da competência ortográfica ou afins são fundamentalmente sobre os erros ortográficos dos alunos, incidindo assim exclusivamente sobre os resultados, deixando de parte as causas e as indicações que o erro pode trazer sobre o conhecimento e as estratégias utilizadas pelo escrevente.

Neste sentido é necessário que tais abordagens em torno do erro não se limitem simplesmente nos aspectos acima referidos mas, que vão mais além e incluam todos os factores implicados no processo de aprendizagem da própria ortografia, que quando não são conhecidos por parte dos profissionais da educação, sobretudo pelos professores podem condicionar o seu sucesso.

> É crucial reflectir sobre a forma como a ortografia está a ser abordada nas nossas escolas, não só com o intuito de se obter justificações que expliquem o insucesso, no que diz respeito aos erros ortográficos dados pelos alunos, mas também sobre os meios que possibilitarão combater esta tendência… (Leitão, 2016, p. 22)"

Estudos apontam que o erro ortográfico mais do que um obstáculo deve ser visto como parte do próprio processo de desenvolvimento da ortografia e que variam de pessoa para pessoa, assim como também traduzem diferentes estratégias utilizadas pelos sujeitos.

> Os erros ortográficos não ocorrem ao acaso, antes reflectem a estratégia usada, o nível de desenvolvimento e o tipo de dificuldades na escrita. Por isso, os erros de

> escrita são preciosas fontes de informação quanto à natureza e desenvolvimento das representações ortográficas, aquelas que caracterizam a escrita hábil e convencional (Vale & Sousa, 2017, p. 67).

Muitos destes estudos chegaram a conclusão de que os erros fazem parte do próprio processo de aprendizagem da ortografia, como etapas para se chegar à uma competência ortográfica. "…os "erros" fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses de que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita..." a partir do momento em que o professor monitore tal evolução.

Desta feita, a preocupação com os erros não deve estar voltada ao acto em si, mas na frequência com que ocorrem e a natureza ou tipo de erro que se comete. Outro aspecto não menos importante a se ter em conta quando se aborda sobre o erro ortográfico, é de facto uma realidade constatada e que mais tem preocupado os pesquisadores e deve também por isso, levar a toda comunidade escolar a reflectir sobre a situação dos alunos, é em relação ao seu nível de compreensão das regras ortográficas e consequentemente o erro ortográfico que prolonga até as classes mais avançadas, pois espera-se que com o andar do tempo, a medida que o aluno vai avançando de classe, melhore a sua competência ortográfica conforme vai desenvolvendo as outras habilidades cognitivas, indispensáveis ao processo da aprendizagem da escrita. Isto desde que aluno seja alertado e dado a conhecer sempre sobre as suas falhas de escrita em vez de utilizar o erro como motivo de punição.

A habilidade de escrever ortograficamente correcto, é hoje um dos grandes desafios com que a escola, por quanto corresponde hoje, um dos requisitos básicos para inserção e aceitação dos indivíduos na sociedade e pelo facto de ser um dos objectivos essenciais do ensino. Tem merecido cada vez mais atenção por parte de especialista do campo da educação, pois no que diz respeito à ortografia, isto é no domínio da escrita convencional das palavras, é muitas vezes difícil para muitos compreender como as palavras devem ser correctamente escritas, e que se podem verificar desvios ortográficos das suas produções textuais.

Segundo a teoria do duplo canal, na utilização da linguagem escrita através da produção de textos são envolvidas estratégias fonológicas e visuais - ortográficas, havendo portanto, alguns escreventes que recorrem mais a uma estratégia do outros à outra, e assim apresentarem mais dificuldades com os aspectos fonológicos, como

acontece com aqueles que se encontram na fase da aprendizagem da escrita, e para os mais experientes tendem a apresentar tais dificuldades relacionadas aos aspectos ortográficos.

Na transcrição de um código oral para um código escrito, o escrevente que recorre a estratégia fonológica incorre em erros que se guiam por regras de correspondência fonema-grafema. Com esta estratégia o sujeite tende a escrever tal como fala ou ouve falar a palavra como por exemplo **"tardi"** em vez de **"tarde"**. E para aqueles que se apoiam na estratégia ortográfica visual/direta, incorrem a erros de omissões, adições, substituições, inversões de posições dos grafemas ou uma combinação de mais do que um destes tipos. Os sujeitos encontram no armazém da memória de longo prazo a grafia (fotografia) pouco clara da palavra e tentam escrever como a vêm representada. Isso pode acontecer tanto com as palavras regulares como com as irregulares como por exemplo **"** "dexo" em vez de deixo.

> A existência de aspectos fonológicos e ortográficos determinando a escrita das palavras pode levar a diversos tipos de erros os quais também podem ter frequências distintas de ocorrência. Esta incidência variável reforça a hipótese de que a presença destes desvios pode ser influenciada por características intrínsecas da própria linguagem escrita, as quais demandam diferentes habilidades ou conhecimentos por parte do aprendiz (Zorzi & Ciasca, 2009, p. 407)

No concernente às causas do erro ortográfico, Mateus (2003 cit. por Leitão, 2016, p. 29) apontam a percepção auditiva e visual como uma das causas, ao entender que a influência dos sentidos tem um peso significativo na correta aprendizagem da língua, uma vez que a má audição e a má visão podem constituir obstáculos que colocam o aluno em desvantagem. A autora refere-se também à influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar por sobrecarga dos programas e do meio regional por força dos dialectismos fonéticos.

Para Gomes (2006, cit. por Leitão, 2016, p. 30) "não é fácil sistematizar todas as causas dos erros ortográficos, já que são "inumeráveis os factores que contribuem para que um aluno erre".

2.1 TIPOLOGIA DE ERROS

Foi dito que não existe uma única perspectiva de encarar o erro ortográfico. E na perspectiva pedagógica, a literatura aconselha que mais do que encarar o erro como falta de atenção dos alunos, deve ser visto como uma possibilidade do professor de compreender o nível do domínio ortográfico dos seus alunos, bem como monitorar o seu pregresso e levar o próprio aluno a se auto-avaliar sobre as causas que os levam a cometer tais erros. "Mas para além do problema formal, qualquer tipologia de erro, ao ser utilizada como gelha de análise, deverá definir claramente os seus parâmetros de objectividade" (Sousa, 1994, p. 52).

Sobre o exposto, importa ressaltar a importância da análise e categorização do erro ortográfico. Segundo Azevedo (2000, cit. por Fernandes, 2008 referido por Lopes, 2011, p. 33), esta prática "permite estabelecer um referencial objectivo para perceber que tipos de erros são mais frequentemente produzidos pelos aprendentes, identificar os processos cognitivos que estão na sua origem e, por outro lado, facilita o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação". "Especificamente a análise do erro, pressupõe uma referência a um quadro teórico que explique qual o tipo de informação que o sujeito utiliza quando "escreve" (Sousa, 1994, p. 51).

Para além da tentativa de analisar os tipos de erros de forma objectiva há que ter em conta a diversidade de causas e circunstâncias que levam o sujeito a cometer o erro ortográfico quando em situação, o que torna essa tarefa um tanto ou quanto complexa.

Por sua vez, a falta de um modelo formal para a tipificação do erro ortográfico gera ausência de consenso entre os especialistas, pois, cada um adopta uma classificação de erros tendo em conta os objectivos que deseja alcançar com o seu estudo, tornando-as assim passíveis de críticas.

Como dissemos, existem propostas diversificadas de categorização ou tipificação dos erros ortográficos de diferentes autores, cuja aplicação depende dos objectivos de cada estudo. O sujeito incorre em uma variedade de erros que podem ser classificados em categorias:

Carraher, 1985; Nunes, 1992; Lemle. 1995: 1-Erros de transcrição da fala; 2-Erros por supercorrecção; 3- Erros por desconhecimento das regras contextuais; 4- Erros na marcação da nasalização; 5- Erros devidos à concordância; 5- Erros nas sílabas complexas; 6- Erros por troca de letras; 8- Erros de segmentação.

Gomes (1989) classifica os erros em quatro categorias: 1- erros de não correspondencia som/letra; 2- Erro de morfossintaxe; 3- erro de acentuação; 4- erro de pontuação 5- erros semanticos-pragmáticos.

Os autores Pinto e Boulinier (1994) recorreram a uma tipologia com quatro categorias: 1- erro de uso; 2- erros foneticos; 3- erros liguisticos; 4- erros de género e número.

E a terminar, Catach (1978) propões a tipificação de erros nas seguintes categorias: 1- erros fonologicos; 2- erros morfologicos; 3-erros de sintaxe; 4- erros lexicais.

Não é nossa pretensão fazer uma discussão em torno de cada uma das propostas, mas para uma revisão ou elucidação destas propostas nós apresentamos e adaptamos para o nosso trabalho, a de Sousa (1999). O autor justifica a sua proposta de tipificar o erro baseando-se em critérios como: a estrutura fonética da língua portuguesa, a idade e a fase de escolarização das crianças sujeitas ao estudo por ele realizado bem como a hipótese teórica que defende que a criança utiliza nesta fase e com maior frequência a estratégia fonológica. Será a tipologia que utilizaremos na análise do erro ortográfico dos alunos das 6ª e da 9ª classes do ensino primário e I ciclo do ensino secundário no estudo por nós realizado (capítulo III).

A respectiva proposta de tipificação de erros ortográficos baseia-se na teoria do duplo canal e é estruturada em quatro categorias: Classe I (palavras fonética e graficamente incorrectas), Classe II (palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas) e Classe III (outras): Classe IV – Erros de acentuação

Quadro 1 - Classificação dos erros ortográficos segundo Sousa (1999)

Classes	**Categorias**
Classe I	**Palavras fonética e graficamente incorrectas (tipo1,2,3,4)**: erros de 1- adição, *ex: caxeiro – caixeiro; agora - agoura* Tipo 2- omissão, *ex: ouriço – oriço; picas – pica* Tipo 3- substituição *ex: assusto – açusto; inofensiva inofenciva* Tipo 4- *troca de posição ou inversão.*
Classe II	**Palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorrectas (tipo5,6,7,8).** Tipo 5- substituição de maiúsculas/ minúsculas *ex: iguana – Iguana; Tanto - tanto* Tipo 6- grafias homófonas *ex: arsenal – arcenal; se - si* 7-omissão/adição de sons mudos – <h> inicial e <e> no final *ex: habituado – abituado; aspecto - aspeto* 8- divisão /aglutinação ex; a ti – ati; de que - deque
Classe III	**Outros (tipo 9, 10)** 9 – Irreconhecível, inclui o todo da palavra. São tipo de erros geralmente causados pela falha do sinal auditivo, comprometendo assim a palavra na sua totalidade e tornando-a irreconhecível *ex: muito – mouto; fosse - vouce* 10- Omitido omitida ou sendo substituída por outra *ex: o arsenal – arsenal; é certo – certo.*
Classe IV	**Erros de Acentuação (tipo 11,12,13,14)** São erros que resultam da omissão, da adição ou de troca de posição de acentos e substituição. 11- omissão ex: *também – tambem; recordação – recordaçao* 12- adição *ex: iguana – iguána; tu – tú* 13- troca de posição *ex: também – támbem; própria – propría* 14- substituição *ex: pré- história – prê- história; mais - maís*

Fonte Sousa (1999)

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Passamos para a segunda parte do estudo, focados nos objectivos da pesquisa, e por isso conscientes da importância da escolha adequada da metodologia a empregar nesta etapa do estudo. Desta feita, no presente capítulo, será equacionada a questão de partida, definidos os objectivos, mencionadas as opções metodológicas utilizadas no presente estudo, os procedimentos, o seu contexto empírico, os participantes e os instrumentos de recolha de dados que foram usados.

3.1. QUESTÃO DE PARTIDA

Para nortear a nossa investigação delineou-se alguns objectivos; geral e específicos que resultaram da seguinte pergunta de pesquisa: **"Que competências ortográficas possuem os alunos da 6ª classe do Ensino Primário e os da 9 ª classe do I Ciclo do Ensino Secundário** de uma das escolas do município sede da província do Huambo **"**

3. 2. OBJECTIVOS

3.2.1 Objectivo Geral

Estudar as competências ortográficas de alunos da 6ª e da 9ª classes numa das escolas do Ensino Primário e Secundário do município do Huambo através da transcrição de dois textos ditados.

3.2.2. Objectivos Específicos

- Estudar a extensão e a variância de erros ortográficos, nas duas classes terminais do Ensino Primário e do I ciclo do Ensino Secundário para cada um dos textos em questão;
- Assinalar e analisar os erros ortográficos dos alunos da 6ª classe do ensino primários e da 9ª classe do I ciclo do ensino secundário quando transcrevem os textos;

- Analisar a evolução da competência ortográfica dos alunos que estão na 9ª classe quando comparados com os da 6ª classe;
- Analisar e categorizar os tipos de erros ortográficos dos alunos.
- Estudar a tipologia de erros nos dois níveis;

3.3- TIPO DE PESQUISA

Em função da pergunta de partida e dos objectivos definidos, pretendemos optar por uma investigação qualitativa, de base descritiva. O acento será colocado sobretudo na tipologia de erros e na procura da estratégia utilizada pelo sujeito quando escreve.

Com apoio da revisão da literatura, pretendemos cingir a nossa compreensão na competência ortográfica na vertente da capacidade, dificuldade e do próprio processo de desenvolvimento em si. Centraremos a nossa atenção na procura de assinalar as palavras com maior número de erros, como também sobre as variações mais frequentes de ortografias erradas.

No entanto, tratando-se de um estudo sobre erro ortográfico, vamos igualmente analisar o número de erros dados por cada grupo de alunos e compará-los entre si, recorrendo à análise mais quantitativa.

3.4. SUJEITOS

O presente trabalho de investigação será realizado com turmas da 6ª e 9ª classe de uma escola do Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário do município do Huambo província do Huambo.

O Huambo é uma província geograficamente localizada no Centro Sul de Angola. Foi escolhida por questões estratégicas em relação ao nosso dia- a dia, trabalho e vida pessoal, possibilitando melhores condições para a tarefa inclusive em termos económicos. A Escola de onde fazem parte as turmas e com as quais se vai realizar a investigação divide o espaço geográfico com mais três Escolas do Ensino Primário e Secundário com o mesmos níveis que a escolhida, cuja escolha foi feita por conveniência.

Como sujeitos de investigação trabalharemos com 90 alunos, entre os quais, 45 serão da 6ª classe dos quais 31 meninas e 14 rapazes e 45 da 9ª classe sendo 29 meninas e 16 rapazes.

Os professores seleccionados leccionam a cadeira de Língua portuguesa, possuem formação Superior pelo Instituto Superior de Educação – ISCED.

As turmas propostas eram inicialmente constituídas por 45 alunos cada uma, mas a turma da 9 ª classe no primeiro ditado apresentou apenas 44 alunos, tendo no dia do primeiro ditado se ausentado um. Trabalhou-se assim no total com 89 alunos no primeiro ditado e 90 no segundo, dos quais 54 eram raparigas e 36 rapazes.

3.5. TÉCNICAS/INSTRUMENTOS

Em função dos objectivos estabelecidos para o estudo, a técnica que vamos utilizar para o levantamento do erro é o ditado. Admitimos que um determinado texto com 100 ou mais palavras pode considerar-se uma amostra de palavras que utilizamos no nosso vocabulário corrente. Foram seleccionados dois textos iguais para ditado para o 6ª e 9ª classes como técnica de recolha de dados. Considerámos que os textos escolhidos de forma aleatória, no âmbito de livros utilizados no seu percurso escolar, encontram-se ajustados aos anos escolares que os participantes se encontravam a frequentar e com uma extensão que não ultrapasse as 150 palavras para evitar que os alunos defrontassem com um texto longo, introduzindo novas variáveis no tempo da transcrição a que vão estar sujeitos. Os textos utilizados com 130 e 116 palavras cada um foram extraídos de uma gramática escolar de Língua Portuguesa utlizada como suporte didáctico nos níveis de escolaridade em que os grupos se encontram e adequados para o pretendido.

3.6 PROCEDIMENTOS

Depois de ter sido definido o local de intervenção do presente trabalho, estabelecemos um contacto prévio com a Direcção da escola através de uma carta a solicitar precisamente a liberação da escola para realizarmos a pesquisa. Recebemos resposta satisfatória com uma recomendação de estabelecermos o mesmo contacto, porém físico com a referida Direcção. Assim, para cumprirmos com orientação que nos foi dada, nos deslocamos dois dias depois ao local aonde viríamos a desenvolver o trabalho de recolha de dados. No mesmo dia, depois de um breve encontro com a Direcção da escola na pessoa da Subdirectora pedagógica, fomos apresentados pessoalmente aos responsáveis das turmas que participariam do estudo. De acordo com a orientação da direcção e com a nossa perspectiva de realizar a etapa de recolha de dados no contexto

das actividades nas salas de aulas, os responsáveis indicados foram os professores de Língua Portuguesa das respectivas turmas.

As turmas seleccionadas correspondem às primeiras turmas de cada classe em que o nosso estudo contempla (6.A e 9.A), último ano de escolaridade do ensino primário e do I ciclo de ensino secundário respectivamente, cujos alunos possuem idades compreendidas entre 10 aos 12 anos os da 6ª classe e dos 13 aos 15 anos os da 9ª classe.

O contacto prévio estabelecido com a Direcção da escola teve como objectivo pô-los ao corrente do trabalho a realizar, solicitar-lhes toda colaboração, colher informações que pudessem facilitar a actividade bem como, definirmos os horários das intervenções.

No mesmo dia do encontro de concertação com a Direcção da escola estabelecemos igualmente um contacto prévio com os alunos das turmas seleccionadas com o intuito de os informar sobre as actividades nas quais haviam de participar, e assim, procurar uma certa adaptação já com o novo estímulo auditivo, de modo a não produzirem eventuais estranhezas que pudesse provocar qualquer alteração ao que estavam habituados.

Tal como informamos à Direcção de escola e aos alunos, sobre os objectivos do estudo, também procuramos fazer o mesmo com os professores com os quais viríamos a trabalhar.

Em datas e horários definidos para a intervenção, como pré requisitos da actividade a desenvolver, cada grupo foi novamente informado sobre os objectivos do estudo e a pertinência dos referidos ditados, para a investigação em curso, foram igualmente informados sobre a confidencialidade dos resultados dos ditados, que os seus nomes que haveriam de colocar nas folhas dos ditados serviram apenas para facilitar os trabalhos dos investigadores, dando-lhes no entanto, a liberdade de colocarem somente os seus números de ordem da turma ou um nome imaginário caso os ajudasse nalguma coisa como manter a concentração e a tranquilidade no momento da prova.

Para os ditados, instrumentos principais para a recolha dos dados, foram seleccionados dois textos, o primeiro com 130 palavras e o segundo com 116 palavras para os dois grupos de alunos. Os referidos textos foram escolhidos tendo em consideração alguns aspectos que atendiam às características intelectuais e cognitivas dos

dois grupos independentemente de frequentarem classe e níveis de escolaridade diferentes. Nessa perspectiva, tivemos o cuidado de verificar o número de palavras que respondessem às características da memória de curto prazo e a núcleos de significados.

Aos professores responsáveis pelos ditados foram primeiramente apresentados os textos " O Ouriço Cacheiro e a Iguana" e " o Cavaleiro da Dinamarca". A seguir foram rigorosamente orientados sobre os procedimentos para a realização dos ditados, que consistia em ler ou ditar no máximo duas palavras por vez, o número de palavras que respondessem às características da memória de curto prazo e a núcleos de significados, repetir cada conjunto de palavras no máximo três vezes, procedimento este, que se manteve nas duas turmas no decorrer de todas as provas. Foram também instruídos para que aconselhassem os alunos a aguardarem em silêncio a repetição caso não captassem logo à primeira as palavras ditadas.

Todas as intervenções ocorreram na segunda quinzena do mês de Março de 2019 no período vespertino, isto é, entre as 14 e dezasseis horas, tempo que foi necessário para a distribuição de material, transcrição do texto por via do ditado e recolha de material. Cumprimos com um intervalo de três dias entre o primeiro e o segundo ditado.

Para as provas de ditados foram distribuídas aos alunos duas folhas do tipo A4, que foram preenchidas com um cabeçalho com as seguintes informações: nome de escola, classe, nº da turma, nome e número de ordem do aluno. Os ditados de cada texto decorreram em simultâneo para os dois grupos (6ª e 9ª classe). A realização de um e outro ditado foi feita num intervalo de três dias obedecendo o mesmo roteiro. Voltou-se a informar aos alunos que seria acautelada toda a confidencialidade, que não se preocupassem com a sua identidade, que mais uma vez quem não estivesse a vontade em colocar o seu verdadeiro nome era livre de não o fazer.

Uma vez realizados os ditados, procedeu-se à recolha e respectivas correcções, onde criteriosamente foi considerado como erro ortográfico todo incumprimento à regra convencional da escrita das palavras, ou seja toda alteração à grafia actual da palavra em Língua Portuguesa. Foram assinalados os erros de cada ditado com uma caneta de cor vermelha de modo a ser bem notório na fase da codificação e lançamento na base de dados e não confundir o investigador.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DE DADOS

Para a efectivação desta tarefa servirão de base de dados para a nossa análise duas fontes de informação: o total de erros cometidos pelos alunos e a especificidade de cada erro que servirá de base para o estudo da tipologia de erros. Com os dados e informações relativas às duas classes ou níveis vamos estudar o comportamento de cada grupo face às transcrições dos ditados e, também, estabelecer relações inter-classes que nos levarão a questionar e comparar o comportamento de uma (Ensino Primário 6ª classe) com a outra (I Ciclo do Ensino Secundário 9ªclasse).

Com as informações que recolhemos realizaremos quatro tipos de análises que atendem os objectivos deste estudo:

- O estudo de extensão e da variância de erros ortográficos, nas duas classes terminais do Ensino Primário e do I ciclo dos ensino secundário para cada texto em questão;
- O estudo comparativo do comportamento ortográfico dos alunos, face a dois textos com níveis diferentes de escrita;
- Analisar a evolução da competência ortográfica dos alunos que estão na 9ª classe quando comparados com os da 6ª classe;
- Assinalar e analisar os tipos erros ortográfico predominantes dos alunos da 6ª classe do ensino primários e da 9ª classe do I ciclo do ensino secundário quando transcrevem um texto;
- Analisar e categorizar os tipos de erros ortográficos dos alunos.
- O estudo da tipologia de erros nos dois níveis;

4.1. -ESTUDO DE EXTENSÃO E DA VARIÂNCIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS

Depois da correcção dos ditados, criou-se uma base de dados para cada texto nas duas classes. Cumprida esta etapa, procedeu-se a realização do lançamento dos erros cometidos por cada aluno, na 6ª classe e na 9ª classe numa base específica para cada grupo. Começamos com o primeiro texto "O Ouriço Cacheiro e a Iguana", que contém 130 palavras. Calculamos os erros por aluno que, nos conduziu aos totais de erros por aluno para cada texto em cada grupo.

4.1.1 "O Ouriço Cacheiro..." (T1) erros ortográficos (6ª e 9ª classes)

Quadro 2 - Disposição de erros por palavras, TI. 6ª e 9ª classes, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de erros por palavras, TI, 6ª classe					
Nº palav.	**TI**	**Nºerros**	**Nºpalav.**	**TI**	**Nºerros**
1	O	1	66	Bichitos	18
2	Ouriço	18	67	De	1
3	Cacheiro	27	68	Que	2
4	E	1	69	Me	1
5	A	0	70	Sirvo	16
6	Iguana	7	71	É	12
7	Tanto	7	72	Certo	32
8	Pico	4	73	Que	1
9	Do	0	74	Na	0
10	Ouriço	19	75	Classe	5
11	Não	3	76	A	0
12	deixa	16	77	Que	9
13	que	1	78	Pertenço	26
14	lhe	4	79	Tenho	2
15	toquem	15	80	Um	0
16	mas	11	81	Bom	1
17	é	6	82	Tamanho	1
18	mansinho	33	83	Mas	6
19	apesar	11	84	Nunca	11
20	de	0	85	Dinossauro	35
21	todo	1	86	Se	22
22	o	7	87	Fosse	29
23	arsenal	25	88	Muito	5
24	A	3	89	Maior	1
25	iguana	10	90	Com	0
26	é	7	91	Este	2
27	um	0	92	Formato	0
28	lagarto	11	93	O	5
29	da	0	94	Susto	9
30	pré-história	44	95	Dos	1

31	agora	4	96	Outros	2
32	Cada	5	97	multiplicava-se	9
33	um	0	98	Eu	4
34	de	7	99	Seria	6
35	si	4	100	Da	0
36	fala	0	101	mesma	0
37	Ouriço	19	102	natureza	5
38	tonto	3	103	E	1
39	pico	1	104	Tu	15
40	não	2	105	também	16
41	te	6	106	É	13
42	picas	8	107	Mais	17
43	a	1	108	Que	3
44	ti	18	109	Certo	28
45	também	14	110	Tínhamos	41
46	Estou	18	111	É	8
47	habituado	42	112	De	1
48	Assusto	32	113	Comer	5
49	os	2	114	Mais	5
50	outros	2	115	O	0
51	em	0	116	Ouriço	18
52	defesa	14	117	Deu	4
53	própria	35	118	Um	6
54	E	5	119	Pico	2
55	tu	17	120	De	0
56	com	1	121	recordação	7
57	esse	13	122	A	1
58	aspecto	11	123	Iguana	9
59	de	1	124	Deu	1
60	antigamente	8	125	Uma	1
61	Sou	15	126	escama	3
62	inofensiva	26	127	De	0
63	menos	5	128	estimação	11
64	para	1	129	E	34
65	os	0	130	despediram-se	23

Grupo B - 9ªclasse

Disposição de erros por palavras, TI, 9ªclasse					
Nº palav.	**TI**	**Nº erros**	**Nº palav.**	**TI**	**Nº erros**
1	O	0	66	Bichitos	3
2	Ouriço	12	67	De	1
3	Cacheiro	9	68	Que	1
4	e	2	69	Me	1
5	a	2	70	Sirvo	5
6	Iguana	17	71	É	4
7	Tanto	0	72	Certo	15
8	pico	1	73	Que	0
9	do	0	74	Na	0

10	ouriço	11	75	Classe	0
11	não	0	76	A	1
12	deixa	12	77	Que	4
13	que	0	78	Pertenço	10
14	lhe	2	79	Tenho	0
15	toquem	8	80	Um	0
16	mas	7	81	Bom	0
17	é	1	82	Tamanho	1
18	mansinho	24	83	Mas	1
19	apesar	4	84	Nunca	0
20	de	1	85	dinossauro	18
21	todo	0	86	Se	3
22	o	38	87	Fosse	7
23	arsenal	28	88	Muito	0
24	A	3	89	Maior	0
25	iguana	20	90	Com	1
26	é	0	91	Este	0
27	um	1	92	Formato	0
28	lagarto	15	93	O	0
29	da	0	94	Susto	2
30	pré-história	10	95	Dos	0
31	agora	0	96	Outros	0
32	Cada	1	97	multiplicava-se	1
33	um	0	98	Eu	0
34	de	2	99	Seria	2
35	si	9	100	Da	0
36	fala	0	101	Mesma	0
37	Ouriço	11	102	Natureza	0
38	tonto	0	103	E	1
39	pico	2	104	Tu	1
40	não	0	105	Também	5
41	te	1	106	É	3
42	picas	1	107	Mais	19
43	a	0	108	Que	0
44	ti	10	109	Certo	10
45	também	3	110	Tínhamos	32
46	Estou	4	111	É	0
47	habituado	18	112	De	1
48	Assusto	6	113	Comer	4
49	os	0	114	Mais	5
50	outros	0	115	O	0
51	em	0	116	Ouriço	10
52	defesa	2	117	Deu	1
53	própria	11	118	Um	17
54	E	1	119	Pico	1
55	tu	3	120	De	0

56	com	0	121	recordação	0
57	esse	1	122	A	2
58	aspecto	0	123	Iguana	18
59	de	0	124	Deu	1
60	antigamente	1	125	Uma	0
61	Sou	6	126	Escama	5
62	inofensiva	23	127	De	0
63	menos	0	128	Estimação	7
64	para	0	129	E	2
65	os	0	130	despediram-se	12

O quadro 2 da 6ª classe e da 9ª classe representa a disposição da frequência de números erros por palavras do texto I "O Ouriço Cacheiro e Iguana" em cada grupo. Neste quadro se nos apresentam não só os totais de erros de cada palavra contida no texto, como também possibilita-nos constatar a grande variação do número de erros entre umas e outras palavras. Tal constatação indica que existem palavras com uma frequência de erros diversificada, mostrando que há palavras mais difíceis de escrita que outras e tal dificuldade é sentida em cada nível de modo diferente inclusive palavras repetidas ao longo do texto que apresentam uma variação de erro considerável.

Por outra, se compararmos os dois quadros A da 6ª e B da 9ª classes claramente se constata que existe uma tendência de diminuição no número de erros das palavras a medida que se caminha para um nível superior de escolaridade. Porém, apesar de se verificar uma considerável diminuição nas frequências dos erros, os sujeitos da 9ª classe, também cometem erros nas mesmas palavras que os do 6.º ano, apesar de estarem a frequentar um nível mais elevado de escolaridade.

A título de exemplo na 6ª classe a palavra nº 47 (habituado) regista 42 erros e a palavra número 30 (pré-história) regista 44 erros. Já na 9ª classe as mesmas palavras registam 18 e 10 erros, respectivamente.

Quadro 3 -Disposição de palavras por ordem da frequência do número de erro

Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição por ordem de frequência de erros, TI, 6ªclasse					
Nº palv.	**TI**	**Nºerros**	**Nº palav.**	**TI**	**Nºerros**
5	A	0	102	Natureza	5

9	Do	0	113	Comer	5
20	De	0	114	Mais	5
27	Um	0	17	É	6
29	Da	0	41	Te	6
33	Um	0	83	Mas	6
36	Fala	0	99	Seria	6
51	Em	0	118	Um	6
65	Os	0	6	Iguana	7
74	Na	0	7	Tanto	7
76	A	0	22	O	7
80	Um	0	26	É	7
90	Com	0	34	De	7
92	Formato	0	121	Recordação	7
100	Da	0	42	Picas	8
101	Mesma	0	60	Antigamente	8
115	O	0	111	É	8
120	De	0	77	Que	9
127	De	0	94	Susto	9
1	O	1	97	multiplicava-se	9
4	E	1	123	Iguana	9
13	Que	1	25	Iguana	10
21	Todo	1	16	Mas	11
39	Pico	1	19	Apesar	11
43	A	1	28	Lagarto	11
56	Com	1	58	Aspecto	11
59	De	1	84	Nunca	11
64	Para	1	128	Estimação	11
67	De	1	71	É	12
69	Me	1	57	Esse	13
73	Que	1	106	É	13
81	Bom	1	45	Também	14
82	Tamanho	1	52	Defesa	14
89	Maior	1	15	Toquem	15
95	Dos	1	61	Sou	15
103	E	1	104	Tu	15
112	De	1	12	Deixa	16
122	A	1	70	Sirvo	16
124	Deu	1	105	Também	16
125	Uma	1	55	Tu	17
40	Não	2	107	Mais	17
49	Os	2	2	Ouriço	18
50	Outros	2	44	Ti	18
68	Que	2	46	Estou	18
79	Tenho	2	66	Bichitos	18
91	Este	2	116	Ouriço	18
96	Outros	2	10	Ouriço	19

119	Pico	2	37	Ouriço	19
11	Não	3	86	Se	22
24	A	3	130	despediram-se	23
38	Tonto	3	23	Arsenal	25
108	Que	3	62	Inofensiva	26
126	Escama	3	78	Pertenço	26
8	Pico	4	3	Cacheiro	27
14	Lhe	4	109	Certo	28
31	Agora	4	87	Fosse	29
35	Si	4	48	Assusto	32
98	Eu	4	72	Certo	32
117	Deu	4	18	Mansinho	33
32	Cada	5	129	E	34
54	E	5	53	Própria	35
63	Menos	5	85	Dinossauro	35
75	Classe	5	110	Tínhamos	41
88	Muito	5	47	Habituado	42
93	O	5	30	pré-história	44

Grupo B- 9ª classe

Disposição por ordem de número de erros, TI, 9ªclasse					
Nº palav.	**TI**	**Nº erros**	**Nº palav.**	**TI**	**Nºerros**
1	O	0	97	multiplicava-se	1
7	Tanto	0	103	E	1
9	Do	0	104	Tu	1
11	Não	0	112	De	1
13	que	0	117	Deu	1
21	todo	0	119	Pico	1
26	é	0	4	E	2
29	da	0	5	A	2
31	agora	0	14	Lhe	2
33	um	0	34	De	2
36	fala	0	39	Pico	2
38	tonto	0	52	Defesa	2
40	não	0	94	Susto	2
43	a	0	99	Seria	2
49	os	0	122	A	2
50	outros	0	124	Deu	2
51	em	0	129	E	2
56	com	0	24	A	3
58	aspecto	0	45	Também	3
59	de	0	55	Tu	3
63	menos	0	66	Bichitos	3
64	para	0	86	Se	3

65	os	0	106	É	3
73	que	0	19	Apesar	4
74	na	0	46	Estou	4
75	classe	0	71	É	4
79	tenho	0	77	Que	4
80	um	0	113	Comer	4
81	bom	0	70	Sirvo	5
84	nunca	0	105	Também	5
88	muito	0	114	Mais	5
89	maior	0	126	Escama	5
91	este	0	48	Assusto	6
92	formato	0	61	Sou	6
93	o	0	16	Mas	7
95	dos	0	87	Fosse	7
96	outros	0	128	Estimação	7
98	Eu	0	15	Toquem	8
100	da	0	3	Cacheiro	9
101	mesma	0	35	Si	9
102	natureza	0	30	pré-história	10
108	que	0	44	Ti	10
111	é	0	78	Pertenço	10
115	O	0	109	Certo	10
120	de	0	116	Ouriço	10
121	recordação	0	10	Ouriço	11
125	uma	0	37	Ouriço	11
127	de	0	53	Própria	11
8	pico	1	2	Ouriço	12
17	é	1	12	Deixa	12
20	de	1	130	despediram-se	12
27	um	1	28	Lagarto	15
32	Cada	1	72	Certo	15
41	te	1	6	Iguana	17
42	picas	1	118	Um	17
54	E	1	47	Habituado	18
57	esse	1	85	Dinossauro	18
60	antigamente	1	123	Iguana	18
67	de	1	107	Mais	19
68	que	1	25	Iguana	20
69	me	1	62	Inofensiva	23
76	a	1	18	Mansinho	24
82	tamanho	1	23	Arsenal	28
83	mas	1	110	Tínhamos	32
90	com	1	22	O	38

Os dois quadros mostram como a frequência dos erros por palavras vai aumentando conforme as palavras vão mudando de natureza, isto é das palavras transparentes para as palavras mais opacas. Se pode observar ainda como, apesar da incidência da variação dos erros estar mais voltada para as palavras de natureza semi-opaca e opaca, ainda assim os erros cometidos nas palavras ditas transparentes é expressivo. Mas uma vez se colocados os resultados dos dois quadros frente a frente, observa-se que não é só a frequência de eros que varia de um grupo ao outro como também as palavras escritas contra as regras ortográficas variam, havendo, por vezes, coincidência nalgumas palavras em que os dois grupos escreveram de forma errada.

Quadro 4- Disposição de palavras com 0 a 5 erros, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de palavra com 0-5 erros, TI, 6ªclasse					
Nº palav	**Palavras**	**Nº erros**	**Nº palav**	**Palavras**	**Nº erros**
5	a	0	96	Dos	1
9	do	0	104	E	1
20	de	0	112	De	1
27	um	0	122	A	1
29	da	0	124	Deu	1
33	um	0	125	Uma	2
36	fala	0	40	Não	2
51	em	0	49	Os	2
65	os	0	50	Outros	2
73	na	0	68	Que	2
75	a	0	80	Tenho	2
81	um	0	92	Este	2
91	com	0	97	Outros	2
93	formato	0	119	Pico	3
101	da	0	11	Não	3
102	mesma	0	24	A	3
115	O	0	38	Tonto	3
120	de	0	109	Que	3
127	de	1	126	Escama	4
1	O	1	8	Pico	4
4	e	1	14	Lhe	4
13	que	1	31	Agora	4

21	todo	1	35	Si	4
39	pico	1	99	Eu	4
43	a	1	117	Deu	5
56	com	1	32	Cada	5
59	de	1	54	E	5
64	para	1	63	Menos	5
67	de	1	74	Classe	5
69	me	1	89	Muito	5
72	que	1	94	O	5
82	bom	1	103	Natureza	5
83	tamanho	1	113	Comer	5
90	maior	1	114	Mais	5

Grupo B- 9ª classe

Dispos. de palavras com 0-5 erros, TI, 9ªclasse					
Nº palav.	**TI**	**Nº erros**	**Nº palav.**	**TI**	**Nº erro**
1	O	0	17	é	1
7	Tanto	0	20	de	1
9	do	0	27	um	1
11	não	0	32	Cada	1
13	que	0	41	te	1
21	todo	0	42	picas	1
26	é	0	54	E	1
29	da	0	57	esse	1
31	agora	0	60	antigamente	1
33	um	0	67	de	1
36	fala	0	68	que	1
38	tonto	0	69	me	1
40	não	0	76	a	1
43	a	0	82	tamanho	1
49	os	0	83	mas	1
50	outros	0	90	com	1
51	em	0	97	multiplicava-se	1
56	com	0	103	E	1
58	aspecto	0	104	tu	1
59	de	0	112	de	1
63	menos	0	117	deu	1
64	para	0	119	pico	1
65	os	0	4	e	2
73	que	0	5	a	2
74	na	0	14	lhe	2
75	classe	0	34	de	2
79	tenho	0	39	pico	2
80	um	0	52	defesa	2

81	bom	0	94	susto	2
84	nunca	0	99	seria	2
88	muito	0	122	A	2
89	maior	0	124	deu	2
91	este	0	129	E	2
92	formato	0	24	A	3
93	o	0	45	também	3
95	dos	0	55	tu	3
96	outros	0	66	bichitos	3
98	Eu	0	86	Se	3
100	da	0	106	É	3
101	mesma	0	19	apesar	4
102	natureza	0	46	Estou	4
108	que	0	71	É	4
111	é	0	77	que	4
115	O	0	113	comer	4
120	de	0	70	sirvo	5
121	recordação	0	105	também	5
125	uma	0	114	mais	5
127	de	0	126	escama	5
8	pico	1			

Nos referidos quadros podemos observar as palavras com menos erros em alunos dos dois grupos o que nos leva a considerá-las como as palavras mais transparentes ou mais conhecidas por eles, e por isso mais fáceis de serem escritas. Todavia, mais uma vez, verifica-se uma diferença nas palavras com menos erros no quadro do B do que no quadro A. Nota-se por exemplo que o número de palavras com zero, 1 e dois erros é maior no quadro B, correspondente aos alunos da 9ª classe. É de verificar que para os alunos com o nível de escolaridade superior aos alunos do quadro A, as palavras com 0 erros perfazem 50% e 19% correspondem as palavras com um erro do total das palavras com erros entre 0 a 5 como mostram os referidos quadros a seguir. No total figuram no quadro do Grupo A 68 palavras com 0 a 5 erros. Já no grupo B esse número passa para 97.

Quadro 4 -Disposição de palavras com mais de 5 erros, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de palavras com mais de 5 erros, TI, 6ª classe					
Nº palav.	**Palavras**	**Nº erros**	**Nº palav.**	**Palavras**	**Nºerros**
17	é	6	61	Sou	15

41	te	6	105	tu	15
84	mas	6	12	deixa	16
100	seria	6	70	sirvo	16
118	um	6	106	também	16
6	Iguana	7	55	tu	17
7	Tanto	7	108	mais	17
22	o	7	2	Ouriço	18
26	é	7	44	ti	18
34	de	7	46	Estou	18
121	recordação	7	66	bichitos	18
42	picas	8	116	ouriço	18
60	antigamente	8	10	ouriço	19
111	é	8	37	Ouriço	19
76	que	9	87	Se	22
95	susto	9	130	despediram-se	23
98	multiplicava-se	9	23	arsenal	25
123	iguana	9	62	inofensiva	26
25	iguana	10	79	pertenço	26
16	mas	11	3	Cacheiro	27
19	apesar	11	110	certo	28
28	lagarto	11	88	fosse	29
58	aspecto	11	48	Assusto	32
85	nunca	11	71	certo	32
128	estimação	11	18	mansinho	33
70	É	12	129	E	34
57	esse	13	53	própria	35
107	É	13	86	dinossauro	35
45	também	14	110	Tínhamos	41
52	defesa	14	47	habituado	42
15	toquem	15	30	pré-história	44

Grupo B- 9ª classe

Disposição de palavras com mais de 5 erros, TI, 9ª classe					
Nº da palav.	**TI**	**Nº erros**	**Nº da palav**	**TI**	**Nº erros**
48	Assusto	6	12	deixa	12
61	Sou	6	130	despediram-se	12
16	mas	7	28	lagarto	15
87	fosse	7	72	certo	15
128	estimação	7	6	Iguana	17
15	toquem	8	118	um	17
3	Cacheiro	9	47	habituado	18
35	si	9	85	dinossauro	18

30	pré-história	10	123	iguana	18
44	ti	10	107	mais	19
78	pertenço	10	25	iguana	20
109	certo	10	62	inofensiva	23
116	ouriço	10	18	mansinho	24
10	ouriço	11	23	arsenal	28
37	Ouriço	11	110	Tínhamos	32
53	própria	11	22	o	38
2	Ouriço	12			

A semelhança do que se observa no quadro 4 (Grupo A e Grupo B), podemos constatar que as palavras com mais de cinco erros foram para os dois grupos as palavra com grau de dificuldade maior na sua escrita, porém nestes quadros não se consegue verificar uma frequência maior de mais ou menos erros nas palavras com mais de cinco erros de forma óbvia, dado que, existe uma distribuição quase que equilibrada entre as palavras e curiosamente entre os dois grupos. Pode-se falar precisamente de uma média de três palavras com 6,7,8,9,10 com um máximo que vai até 44 erros para os alunos da 6ª classe e até 38 erros no máximo para os alunos da 9ª classe**s.**

Quadro 5 - Disposição de 10 palavras mais difíceis, Grupo A e B

Grupo A- 6ª clasese

Disposição de 10 palavras mais difíceis TI 6ªclasse		
	Palavras/nº	**Nº de erros**
1	fosse (88)	29
2	Assusto (48)	32
3	certo (71)	32
4	mansinho (18)	33
5	E (129)	34
6	própria (53)	35
7	dinossauro (86)	35
8	Tínhamos (110)	41
9	habituado(47)	42
10	pré-história (30)	44

Grupo B- 9ª classe

Disposição de 10 palavras mais difíceis, TI 9ª classe		
	Palavras /nº	**Nº de erros**
1	habituado (47)	18
2	dinossauro (85)	18
3	iguana (123)	18
4	mais (107)	19
5	iguana (25)	20
6	inofensiva (62)	23
7	mansinho (18)	24
8	arsenal (23)	28
9	Tínhamos (110)	32
10	o (22)	38

Depois de se extraírem as palavras com erros compreendidos entre 0- 5 e com mais de 5 erros, procurou-se destacar as 10 palavras consideradas mais difíceis dispostas no quadro 5 A e B. Desta feita pode- se observar nos dois quadros que representam os dois grupos de alunos de diferentes níveis de escolaridade que as palavras que figuram nos dois quadros umas coincidem outras divergem nos dois grupos. Ou seja, para os alunos da 6ª e 9ª classe, das 10 palavras mais difíceis 4 coincidem, o que quer dizer com isso que os dois grupos apresentaram dificuldades em escrever as mesmas palavras independentemente do seu nível de escolaridade. Referimo-nos às palavras 18, 47, 85 e 110 do texto " O Ouriço Cacheiro e a Iguana". O facto deixa-nos indicações que existem na ortografia portuguesa palavras mais opacas e de escrita difícil. Deixa também a indicação de uma variável pessoal como o contexto de cada aluno e a familiaridade que cada aluno tem com as palavras.

Como se pode ver nos quadros a seguir, observa-se que os alunos do Grupo A apresentam uma variação de erros com valores máximos e mínimos que andam em volta dos 5 e os 44 e com uma variação de erros por palavras que vai de 1 a 17. Já na 9ª classe estes valores andam em torno de 4 como mínimo e 36 como valor máximo de erros cometidos pelos alunos deste nível de escolaridade, com uma variação de erros por pa1avra entre 1 a 9 erros.

Quadro 6 - Disposição de nº de erros por alunos, TI 6ª e 9º classe, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de erros por aluno, TI 6ª classe			
Aluno	**Nº de erros**	**Aluno**	**Nº de erros**
AEN	36	TNS	9
KMF	15	PA	46
ASC	13	ICG	12
BAD	30	ZJM	27
ALL	33	JBS	34
BTB	13	JMK	12
CDR	26	JVT	17
EVC	7	JFP	39
ATN	6	JTJ	30
DMC	25	VCD	31
EN	43	TAA	23
ANS	41	ES	22
AIK	35	FJQ	21
AMK	31	HAG	10
AAD	48	CES	18
AP	33	ECS	19
MAS	28	MFN	40
AVP	5	ERM	9
LE	36	RS	30
AJJ	17	LJS	40
RN	40	MNF	36
MDN	51	MAC	28
		ACC	28

Grupo B- 9ª classe

Disposição de erros por aluno, TI 9ª classe			
Aluno	**Nº de erros**	**Aluno**	**Nº de erros**
AIV	14	JCE	15
GCA	21	EC	13
ICP	15	AC	16
ELP	7	AE	25
AMC	6	LM	19
ACC	13	EVL	17
AI	14	AK	25
VM	13	LCS	36
TM	18	MAS	10
RO	13	FS	12
AP	8	MOM	16
CB	9	SSS	13
TWC	18	AJS	6
BAM	31	ACH	6
JNC	8	QES	8
LAR	4	PP	8
CPP	5	JS	7
MFC	25	AEN	8
VW	10	AA	5
MMB	18	AH	6
CFT	15	MA	9
EAC	12	CJJ	5

A variação que encontramos nos erros do Grupo A vai de um mínimo de 5 erros a um máximo de 51. Dos 45 alunos, 24 tem entre 5 e 28 erros o que representa 53,3% do total do grupo.

O total de erros do grupo A é de 1193 e a média de erros é de 27 com um desvio padrão de 12 erros.

No quadro da disposição de erros por alunos da 9ª classe observou-se uma baixa significativa de erros por aluno, os valores mínimo e máximo andam entre o 4 a 36 erros. A média de erros em 44 alunos é de 13 erros e o desvio padrão de 7 o que aponta para uma média equivalente a metade da do grupo anterior e uma menor dispersão.

Quadro 7 - Resumo de Teste de Hipoteses

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de VAR00004 é a mesma entre as categorias de VAR00007.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,0

Para saber se a diferença encontrada entre os dois grupos era estatisticamente significativa recorremos ao teste não paramétrico de Mann Witney e o resultado diz-nos que sim, pelo que podemos afirmar que existe entre o 6 e 9º ano um salto qualitativo na competência ortográfica quando se comparam os resultados do T1 do Grupo A e Grupo B.

4.1.2 " O cavaleiro da Dinamarca" (TII) e erros ortográficos (6.º e 9º anos)

À semelhança do texto 1 " O Ouriço Cacheiro e a Iguana" procedemos à análise do texto 2 " O Cavaleiro da Dinamarca". Para apresentarmos toda a informação necessária à análise sobre o comportamento dos dois grupos 6ª e 9ª classe em relação a sua competência ortográfica, criamos uma base de dados dos resultados dos ditados, a partir da qual procedemos a construção de 6 quadros para cada grupo, onde estarão dispostos os números de erros por palavras, a ordem de palavras por número de erro, as palavras com 0 a 5 erros, palavras com mais de 5 erros, quadros com 10 palavras mais difíceis para os alunos e, por fim os quadros que dispõem de erros por alunos.

Nesta sequência, temos primeiramente os quadros 8 do grupo A e B respectivamente dos texto 2 " o Cavaleiro da Dinamarca" composto por 116 palavras cujos ditados acumularam 1343 erros para o grupo A que representa os alunos da 6ª classe e 633 de total de erros para os alunos da 9ª classe representados no grupo B.

Os respectivos quadros nos permitem observar não só os totais de erros cometidos pelos alunos por palavras como também nos conduzem à verificação da variação de números de erros entre os grupos, sendo que esta variação claramente pode ser considerada como expressiva Referimo-nos, neste caso, a uma variação que anda em torno dos 0 a 52 erros para o grupo A e de 0 a 46 erros para o grupo B, e esta variação tal como aconteceu no texto 1 expressa a dificuldade que os alunos sentem ao escrever certas palavras em detrimento de outras.

Quadro 8 - Disposição de erros por palavras, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de erros por palavras TII, 6ª classe					
Nº palav.	**TII**	**Nºerros**	**Nº palav**	**TII**	**Nº erros**
1	O	0	59	as	3
2	Cavaleiro	0	60	árvores	41
3	Da	0	61	e	1
4	Dinamarca	42	62	os	1
5	Ao	23	63	ramos	11
6	Fim	1	64	nus	33
7	De	1	65	desenhavam-se	14
8	Três	13	66	negros	17
9	quilómetros	44	67	esbranquiçados	28
10	De	0	68	avermelhados	7
11	marcha	6	69	A	9
12	Cheio	7	70	neve	6
13	De	1	71	apagara	9
14	confiança	10	72	todos	2
15	penetrou	8	73	os	0
16	Na	0	74	rastos	11
17	grande	1	75	todos	2
18	floresta	3	76	os	0
19	A	12	77	carreiros	17
20	alegria	6	78	Caminhava	12
21	De	0	79	em	0
22	Estar	5	80	direcção	42
23	Já	11	81	ao	7
24	Tão	17	82	nascente	19
25	Perto	3	83	e	6
26	Dos	1	84	ao	6
27	Seus	18	85	fim	1
28	fazia-lhe	21	86	de	3
29	esquecer	18	87	várias	35

30	O	1	88	horas	16
31	cansaço	36	89	encontrou	10
32	e	0	90	na	0
33	o	0	91	neve	1
34	frio	3	92	rastos	13
35	Mas	17	93	frescos	4
36	agora	16	94	de	6
37	depois	7	95	trenós	45
38	de	0	96	Bom	7
39	quase	16	97	sinal	9
40	dois	11	98	pensou	19
41	anos	3	99	ele	0
42	de	0	100	não	5
43	ausência	38	101	me	2
44	a	0	102	enganei	17
45	floresta	4	103	no	0
46	parecia-lhe	26	104	caminho	6
47	fantástica	39	105	De	7
48	e	1	106	facto	16
49	estranha	14	107	seguindo	19
50	Tudo	17	108	esses	11
51	estava	11	109	rastos	12
52	imóvel	39	110	depressa	32
53	mudo	10	111	chegou	2
54	suspenso	23	112	á	31
55	O	12	113	pequena	9
56	Inverno	32	114	aldeia	10
57	tinha	7	115	dos	0
58	despido	30	116	lenhadores	11

Grupo B- 9ª classe

Disposição de erros por palavra, TII, 9ª classe					
Nº palav.	**TII**	**Nº erros**	**Nº palav.**	**TII**	**Nº erros**
1	O	0	59	as	0
2	Cavaleiro	0	60	árvores	13
3	Da	0	61	e	0
4	Dinamarca	21	62	os	0
5	Ao	2	63	ramos	1
6	fim	0	64	nus	35
7	De	0	65	desenhavam-se	2
8	três	15	66	negros	1
9	quilómetros	40	67	esbranquiçados	24
10	De	0	68	avermelhados	2
11	marcha	1	69	A	0
12	cheio	2	70	neve	3
13	De	0	71	apagara	12
14	confiança	3	72	todos	0
15	penetrou	0	73	os	0
16	Na	0	74	rastos	4
17	grande	0	75	todos	0
18	floresta	2	76	os	0
19	A	10	77	carreiros	4
20	alegria	10	78	Caminhava	2
21	De	0	79	em	0
22	estar	4	80	direcção	26
23	Já	10	81	ao	0
24	tão	3	82	nascente	3
25	perto	0	83	e	0
26	dos	1	84	ao	1
27	seus	17	85	fim	3
28	fazia-lhe	8	86	de	0
29	esquecer	5	87	várias	11
30	O	2	88	horas	1
31	cansaço	25	89	encontrou	2
32	E	0	90	na	0
33	O	0	91	neve	1
34	frio	0	92	rastos	7
35	Mas	7	93	frescos	0
36	agora	1	94	de	0
37	depois	1	95	trenós	28
38	De	1	96	Bom	2
39	quase	1	97	sinal	1
40	dois	6	98	pensou	5

41	anos	0	99	ele	0
42	De	0	100	não	0
43	ausência	23	101	me	2
44	A	0	102	enganei	2
45	floresta	0	103	no	0
46	parecia-lhe	6	104	caminho	1
47	fantástica	16	105	De	0
48	E	0	106	facto	2
49	estranha	3	107	seguindo	0
50	Tudo	2	108	esses	1
51	estava	2	109	rastos	4
52	imóvel	26	110	depressa	24
53	mudo	1	111	chegou	2
54	suspenso	13	112	à	45
55	O	0	113	pequena	0
56	Inverno	36	114	aldeia	2
57	tinha	0	115	dos	0
58	despido	13	116	lenhadores	2

Ao observarmos o percurso de um nível de escolaridade para o outro, isto é a passagem da 6ª à 9ª classe, constata-se uma grande diminuição de erros por palavras, começando precisamente pelos totais de erros para cada ditado, 1343 erros somados pelo grupo A e 633 para o grupo B, o que significa dizer que da 6ª a 9ª classe o aluno tende a uma evolução na sua condição ortográfica; os alunos da 9ª classe possuem maior competência ortográfica em relação aos da 6ª classe.

Para além das diferenças assinaladas entre os dois grupos, verificou-se também algo em comum, é que apesar da diferença de nível de escolaridade que existe entre ambos os grupos, todos encontram dificuldade na escrita das mesmas palavras, ou seja, registaram-se erros nas mesmas palavras verificando-se apenas diminuição nas frequências dos erros e na variação dos erros. Por exemplo a palavra número 9 (quilómetros) foi escrita de forma errada 52 vezes e a palavra 4 (Dinamarca) com 43 erros pelos alunos do grupo A. As mesmas palavras pelo grupo B foram escritas incorrectamente 41 e 22 vezes respectivamente. Constatou-se igualmente casos com o mesmo número de erros.

A melhoria da competência ortográfica que se verifica da 6ª a 9ª classe consiste na domínio ortográfico de certas palavras que leva os alunos do 9.º ano a cometerem menos erros nos seus escritos.

Quadro 9- Disposição por ordem de número de erros, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição por ordem de nº de erros, TII. 6ª classe					
Nºpalav.	**TII**	**Nºerros**	**Nºpalav.**	**TII**	**Nºerros**
1	O	0	69	A	9
2	Cavaleiro	0	71	Apagara	9
3	da	0	97	Sinal	9
10	de	0	113	Pequena	9
16	na	0	14	Confiança	10
21	de	0	53	Mudo	10
32	e	0	89	Encontrou	10
33	o	0	114	Aldeia	10
38	de	0	23	Já	11
42	de	0	40	Dois	11
44	a	0	51	Estava	11
73	os	0	63	Ramos	11
76	os	0	74	Rastos	11
79	em	0	108	Esses	11
90	na	0	116	Lenhadores	11
99	ele	0	19	A	12
103	no	0	55	O	12
115	dos	0	78	Caminhava	12
6	fim	1	109	Rastos	12
7	de	1	8	Três	13
13	de	1	92	Rastos	13
17	grande	1	49	Estranha	14
26	dos	1	65	desenhavam-se	14
30	o	1	36	Agora	16
48	e	1	39	Quase	16
61	e	1	88	Horas	16
62	os	1	106	Facto	16
85	fim	1	24	Tão	17
91	neve	1	35	Mas	17
72	todos	2	50	Tudo	17
75	todos	2	66	Negros	17
101	me	2	77	Carreiros	17
111	chegou	2	102	Enganei	17
18	floresta	3	27	Seus	18
25	perto	3	29	Esquecer	18
34	frio	3	82	Nascente	19
41	anos	3	98	Pensou	19
59	as	3	107	Seguindo	19
86	de	3	28	fazia-lhe	21
45	floresta	4	5	Ao	23

93	frescos	4	54	Suspenso	23
22	estar	5	46	parecia-lhe	26
100	não	5	67	esbranquiçados	28
11	marcha	6	58	Despido	30
20	alegria	6	112	Á	31
70	neve	6	56	Inverno	32
83	e	6	110	Depressa	32
84	ao	6	64	Nus	33
94	de	6	87	Várias	35
104	caminho	6	31	Cansaço	36
12	cheio	7	43	Ausência	38
37	depois	7	47	Fantástica	39
57	tinha	7	52	Imóvel	39
68	avermelhados	7	60	Árvores	41
81	ao	7	4	Dinamarca	42
96	Bom	7	80	Direcção	42
105	De	7	9	Quilómetros	44
15	penetrou	8	95	Trenós	45

Grupo B- 9ª classe

Disposição por ordem de erros, TII, 9ª classe					
Nº palav.	**TII**	**Nº erros**	**Nºpalav.**	**TII**	**Nº erros**
1	O	0	108	esses	1
2	Cavaleiro	0	5	Ao	2
3	Da	0	12	cheio	2
6	Fim	0	18	floresta	2
7	De	0	30	o	2
10	De	0	50	Tudo	2
13	De	0	51	estava	2
15	penetrou	0	65	desenhavam-se	2
16	Na	0	68	avermelhados	2
17	grande	0	78	Caminhava	2
21	De	0	89	encontrou	2
25	perto	0	96	Bom	2
32	E	0	101	me	2
33	O	0	102	enganei	2
34	Frio	0	106	facto	2
41	anos	0	111	chegou	2
42	De	0	114	aldeia	2
44	A	0	116	lenhadores	2
45	floresta	0	14	confiança	3
48	E	0	24	tão	3
55	O	0	49	estranha	3
57	tinha	0	70	neve	3

59	As	0	82	nascente	3
61	E	0	85	fim	3
62	Os	0	22	estar	4
69	A	0	74	rastos	4
72	todos	0	77	carreiros	4
73	Os	0	109	rastos	4
75	todos	0	29	esquecer	5
76	Os	0	98	pensou	5
79	Em	0	40	dois	6
81	Ao	0	46	parecia-lhe	6
83	E	0	35	Mas	7
86	De	0	92	rastos	7
90	Na	0	28	fazia-lhe	8
93	frescos	0	19	A	10
94	De	0	20	alegria	10
99	Ele	0	23	já	10
100	Não	0	87	várias	11
103	No	0	71	apagara	12
105	De	0	54	suspenso	13
107	seguindo	0	58	despido	13
113	pequena	0	60	árvores	13
115	Dos	0	8	três	15
11	marcha	1	47	fantástica	16
26	Dos	1	27	seus	17
36	agora	1	4	Dinamarca	21
37	depois	1	43	ausência	23
38	De	1	67	esbranquiçados	24
39	quase	1	110	depressa	24
53	mudo	1	31	cansaço	25
63	ramos	1	52	imóvel	26
66	negros	1	80	direcção	26
84	Ao	1	95	trenós	28
88	horas	1	64	nus	35
91	Neve	1	56	Inverno	36
97	sinal	1	9	quilómetros	40
104	caminho	1	112	à	45

A exemplo do que se verificou nos quadros com a mesma descrição, no texto 1, e como se pode observar nos presentes quadros do texto 2, também constata-se que a frequência de erros por palavras vai aumentando conforme vai mudando a natureza das mesmas. As palavras que registaram erros até 5 são precisamente aquelas mais comuns ao vocabulário dos alunos, são portanto, aquelas em que os alunos têm mais chances de escreve-las correctamente recorrendo apenas à via fonológica, é caso das palavras: ***"o", "da", "de", "floresta", "ele", "no", "tinha", "ramos", "todos", "agora", "neve",*** entre

outras que possuem uma escrita transparente. A partir das palavras com uma frequência de erros em torno de 10 ou mais se vê obviamente o quanto elas vão-se tornando mais difíceis de serem escritas com a mesma correcção ortográfica, já que, são palavras com grafia pouco transparente e que exigem recurso à memória visual.

Observamos também que, independentemente da maior incidência da variação dos erros estar mais voltada para as palavras de natureza semi- opaca e opaca, ainda assim os erros cometidos nas palavras ditas transparentes pode considerar-se elevado. E ao compararmos os resultados dos dois grupos A e B, mais uma vez observa-se que não é só a frequência de erros que varia entre os grupos como também as palavras escritas contra as regras ortográficas varia havendo, por vezes, coincidência nalgumas palavras em que tanto um como o outro grupo cometeram erros na escrita das mesmas.

Quadro 10 - Disposição de palavras com 0 a 5 erros, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B

Grupo A- 6ª Cl

Disposição de palavras com 0-5 erros, TII. 6ªclasse					
Nºpalav	**TII**	**Nºerros**	**Nºpalav.**	**TII**	**Nº erros**
1	O	0	26	dos	1
2	Cavaleiro	0	30	o	1
3	Da	0	48	e	1
10	De	0	61	e	1
16	Na	0	62	os	1
21	De	0	85	fim	1
32	E	0	91	neve	1
33	O	0	72	todos	2
38	De	0	75	todos	2
42	De	0	101	me	2
44	A	0	111	chegou	2
73	Os	0	18	floresta	3
76	Os	0	25	perto	3
79	Em	0	34	frio	3
90	Na	0	41	anos	3
99	Ele	0	59	as	3
103	No	0	86	de	3
115	Dos	0	45	floresta	4
6	Fim	1	93	frescos	4
7	De	1	22	estar	5
13	De	1	100	não	5
17	grande	1			

Grupo B- 9ª classe

Disposição de palavras com 0-5 erros. TII 9ª classse					
Nº Palav	**TII**	**Nº erros**	**Nº palav**	**TII**	**Nº erros**
1	O	0	11	marcha	1
2	Cavaleiro	0	26	dos	1
3	Da	0	36	agora	1
6	Fim	0	37	depois	1
7	De	0	38	de	1
10	De	0	39	quase	1
13	De	0	53	mudo	1
15	penetrou	0	63	ramos	1
16	Na	0	66	negros	1
17	grande	0	84	ao	1
21	De	0	88	horas	1
25	Perto	0	91	neve	1
32	E	0	97	sinal	1
33	O	0	104	caminho	1
34	Frio	0	108	esses	1
41	Anos	0	5	Ao	2
42	De	0	12	cheio	2
44	A	0	18	floresta	2
45	floresta	0	30	o	2
48	E	0	50	Tudo	2
55	O	0	51	estava	2
57	Tinha	0	65	desenhavam-se	2
59	As	0	68	avermelhados	2
61	E	0	78	Caminhava	2
62	Os	0	89	encontrou	2
69	A	0	96	Bom	2
72	Todos	0	101	me	2
73	Os	0	102	enganei	2
75	Todos	0	106	facto	2
76	Os	0	111	chegou	2
79	Em	0	114	aldeia	2
81	Ao	0	116	lenhadores	2
83	E	0	14	confiança	3
86	De	0	24	tão	3
90	Na	0	49	estranha	3
93	frescos	0	70	neve	3
94	de	0	82	nascente	3
99	ele	0	85	fim	3

100	não	0	22	estar	4
103	no	0	74	rastos	4
105	De	0	77	carreiros	4
107	seguindo	0	109	rastos	4
113	pequena	0	29	esquecer	5
115	dos	0	98	pensou	5

Mais uma vez, observando os quadros que dispõem as palavras com até 5 erros, é possível verificar que durante o ditado do texto 2 " O Cavaleiro da Dinamarca" tanto o grupo A quanto o B se depararam com palavras consideradas como mais fáceis, e para se chegar a esta conclusão, destacou-se nos referidos quadros de cada grupo um conjunto de palavras cujo número de erros situa-se entre 0 a 5.

Trata-se das palavras mais transparentes ou mais conhecidas pelos alunos, e por isso mais fáceis de serem escritas correctamente. Em termos comparativos verifica-se maior número de palavras com erros que se situam neste intervalo, no quadro do grupo B que representam os alunos da 9ª classe. Foram assinaladas 87 palavras com erros entre 0 a 5, entre as quais 44 com 0 erros, 16 com 1 erro, 14 com 2, 6 com 3 e 4 e finalmente 2 palavras com 5 erros ao passo que para os alunos da 6ª classe, representados no quadro A, 56 é o número de palavras com até 5 erros, onde 18 aparecem com 0 erro, 11 com 1, 10 com 2, 6 com 3 e 4 erros e 4 palavras com 5 erros. Obviamente nota-se que o número de palavras com zero, 1 e 2 erros é maior no quadro B.

Em termos percentuais calcula-se 51% e 32,5% de palavras com 0 erro do total das 87 e 56 palavras com erros entre 0 a 5 no quadro B e A respectivamente como mostram os referidos quadros.

Quadro 11 - Disposição de palavras com mais de 5 erros, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de palavras com mais 5 erros, TII, 6ª Cl					
Nºpalav.	**TII**	**Nºerros**	**Nºpalav.**	**TII**	**Nºerros**
11	marcha	6	65	desenhavam-se	14
20	alegria	6	36	agora	16
70	neve	6	39	quase	16
83	e	6	88	horas	16
84	ao	6	106	facto	16
94	de	6	24	tão	17
104	caminho	6	35	Mas	17
12	cheio	7	50	Tudo	17
37	depois	7	66	negros	17
57	tinha	7	77	carreiros	17
68	avermelhados	7	102	enganei	17
81	ao	7	27	seus	18
96	Bom	7	29	esquecer	18
105	De	7	82	nascente	19
15	penetrou	8	98	pensou	19
69	A	9	107	seguindo	19
71	apagara	9	28	fazia-lhe	21
97	sinal	9	5	Ao	23
113	pequena	9	54	suspenso	23
14	confiança	10	46	parecia-lhe	26
53	mudo	10	67	esbranquiçados	28
89	encontrou	10	58	despido	30
114	aldeia	10	112	á	31
23	já	11	56	Inverno	32
40	dois	11	110	depressa	32
51	estava	11	64	nus	33
63	ramos	11	87	várias	35
74	rastos	11	31	cansaço	36
108	esses	11	43	ausência	38
116	lenhadores	11	47	fantástica	39
19	A	12	52	imóvel	39
55	O	12	60	árvores	41
78	Caminhava	12	4	Dinamarca	42
109	rastos	12	80	direcção	42
8	três	13	9	quilómetros	44
92	rastos	13	95	trenós	45
49	estranha	14			

Grupo B- 9ª classe

Dispos. de palavras. com mais de 5 erros, TII, 9ªclasse					
Nºpalav.	**TII**	**Nºrros**	**Nºpalav.**	**TII**	**Nºerros**
40	dois	6	47	fantástica	16
46	parecia-lhe	6	27	seus	17
35	Mas	7	4	Dinamarca	21
92	rastos	7	43	ausência	23
28	fazia-lhe	8	67	esbranquiçados	24
19	A	10	110	depressa	24
20	alegria	10	31	cansaço	25
23	já	10	52	imóvel	26
87	várias	11	80	direcção	26
71	apagara	12	95	trenós	28
54	suspenso	13	64	nus	35
58	despido	13	56	Inverno	36
60	árvores	13	9	quilómetros	40
8	três	15	112	à	45

O quadro 12- A e B, dispõem as palavras com uma frequência de erros que se situa entre 0 a 5 erros, mas nos quadros 4- A e B trabalhou-se com as palavras com erros acima de 5.

Os respectivos quadros permitem-nos verificar quais as palavras mais difíceis no conjunto das 116 palavras que compõem o texto 2. Podemos constatar que as palavras com mais de cinco erros correspondem para os dois grupos as palavras com um grau de dificuldade maior na sua escrita, porém ao contrário do que se constatou no quadro das palavras com 0 a 5 erros, nestes quadros não se consegue verificar uma frequência maior de mais ou menos erros nas palavras com mais de cinco erros de forma óbvia, dado que, existe uma distribuição quase que equilibrada entre as palavras e curiosamente entre nos dois grupos, fala-se precisamente de uma média de três palavras com 6,7,8,9,10 até 52 erros para os alunos da 6ª classe e até 46 erros no máximo para os alunos da 9ª classe.

Quadro 12 -Disposição de 10 palavras mais difíceis, TII 6ª e 9ª classes, - grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Disposição de 10 palavra mais difíceis, TII 6ªclasse		
	Palavras	Nº de erros
1	várias (87)	35
2	cansaço (31)	36
3	ausência (43)	38
4	fantástica (47)	39
5	imóvel (52)	39
6	árvores (60)	41
7	dinamarca (4)	42
8	direcção (80)	42
9	quilómetros (9)	44
10	trenós (95)	45

Grupo B- 9ª classe

Disposição de 10 palvras. mais difíceis, TI, 9ª classe		
	Palavras	Nº de erros
1	esbranquiçados (67)	24
2	depressa (110)	24
3	cansaço (31)	25
4	imóvel (52)	26
5	direcção (80)	26
6	trenós (95)	28
7	nus (64)	35
8	Inverno (56)	36
9	quilómetros (9)	40
10	à (112)	45

No quadro 13 de cada grupo estão dispostas as 10 palavras que os alunos consideraram mais difíceis. Pode-se constatar que das 10 palavras destacadas como mais difíceis pelos números de erros que acumularam nos dois grupos, 8 são comuns aos dois grupos variando apenas na frequência de erros, como de pode verificar nos referidos quadros: as palavras 110, 67, 95, 64, 43, 112, 52 e 9. Os dois grupos consideraram mais difíceis de serem escritas independentemente dos níveis de escolaridade.

Em função dessa observação, conclui-se que apesar da diferença do nível de escolaridade entre os dois grupos e da quebra de incidência no número de erros cometidos em cada palavra, os dois grupos apresentam uma certa dificuldade em escrever as mesmas palavras, já que apenas 2 delas na lista das 10 palavras com maior incidência de erros não coincidem como palavras mais difíceis. Há palavras que objectivamente tem ortografia mais difícil que as outras ou por serem menos transparentes ou por não cumprirem outras regras que não passam pela fonologia.

Quadro 13 - Disposição de erros por alunos, TII 6ª e 9ª classes, Grupo A e B

Grupo A- 6ª classe

Dispos. de erros por alunos, TII 6ª classe			
Aluno	**Nº er**	**Aluno**	**N er.**
AEN	29	PA	37
KMF	25	ICG	20
ASC	15	ZJM	16
BAD	25	JBS	38
ALL	24	JMK	23
BTB	17	JVT	19
CDR	21	JFP	38
EVC	11	JTJ	40
ATN	9	VDC	39
DMC	17	TAA	29
EN	37	ATN	43
ANS	40	FJQ	25
AIK	32	HAG	20
AMK	25	CES	29
AAD	42	ECS	27
AP	31	MFN	60
MAS	34	ERM	20
AVP	15	RS	32
LE	32	LJS	50
AJJ	18	MNF	45
RN	51	MAC	50
MDN	51	ACC	34
TNS	8		

Grupo B- 9ª classe

Disposição de erros por aluno, TII, 9ªclasse			
Aluno	**Nº de**	**Aluno**	**Nº de**
AIV	10	JCE	15
BF	25	EC	17
GCA	16	AC	17
ICP	17	AE	26
ELP	12	LM	19
AMC	10	EVL	17
ACC	9	AK	23
AI	9	LCS	17
VM	7	MAS	18
TM	16	FS	14
RO	18	MOM	20
AP	15	SSS	14
CB	14	AJS	6
TWC	13	ACH	8
BAM	31	QES	6
JNC	16	PP	8
LAR	6	JS	9
CPP	13	AEN	6
MFC	15	AA	8
VW	11	AH	7
MMB	17	MA	8
CFT	12	CJJ	6
EAC	20		

Nos quadros a seguir observa-se que os alunos da 6ª classe apresentam valores máximos e mínimos de erros que andam por volta dos 8 e os 60 erros e com uma variação de erros por palavras entre 1 a 18. Na 9ª classe estes valores andam em torno de 6 como mínimo e 31 como valor máximo de erros cometidos pelos alunos deste nível de escolaridade, com uma variação de erros por palavra entre 1 a 13 de erros.

Como foi dito no parágrafo anterior, no Grupo A encontrou-se uma variação de erros que vai de um mínimo de 8 erros a um máximo de 60, sendo que dos 45, 23 alunos tem entre 8 e 30 erros o que representa 51,1 %.

Atingem um total de 1343 erros e a média de erros é de 30. O Grupo A apresenta um desvio padrão de 11.7 erros.

No quadro da disposição de erros por alunos da 9ª classe representados no Grupo B observou-se uma baixa significativa de erros por aluno e encontramos uma variação de erros entre o mínimo e o máximo de 6 e 31 erros respectivamente, dos quais 28 alunos tem entre 6 e 15 erros o que representa 62,2% do grupo.

O total de erros é de 633 erros e a média de erros em 45 alunos é de 14 com um desvio padrão de 6 erros, o que assinala uma menor dispersão.

Quadro 14 - Resumo de Teste de Hipótese

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de VAR0004 é a mesma entre as categorias de VAR0005.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,

Para saber se a diferença encontrada entre os dois grupos era estatisticamente significativa recorremos ao teste não paramétrico de Mann Witney (quadro 15) e o resultado diz-nos que sim, pelo que podemos afirmar que existe entre o 6º e 9º ano um salto qualitativo na competência ortográfica. Existe um percurso de aprendizagens no grupo B que se traduz na melhoria da competência ortográfica.

4.2. ESTUDO DE CORRELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ERROS ORTOGRÁFICO DO TI e TII

Quisemos saber se existe alguma consistência na competência ortográfica que cada aluno apresenta em um determinado momento. Vamos, para o efeito, estabelecer uma correlação entre os erros apresentados por cada aluno em cada um dos textos.

Quadro 15 - Disposição de erros por alunos, TII 6ª e 9ª classes, grupo A e B TI e II

Grupo A- 6ª Classe

Disposição de nº de erros por alunos, TI e TII 6ªclasse					
Alunos	**Nºer.T1**	**Nºer.T2**	**Alunos**	**Nºer.T1**	**NºerT2**
AEN	36	29	TNS	9	8
KMF	15	15	PA	46	37
ASC	13	35	ICG	12	20
BAD	30	25	ZJM	27	16
ALL	33	24	JBS	34	38
BTB	13	17	JMK	12	23
CDR	26	22	JVT	17	19
EVC	7	11	JFP	39	38
ATN	6	9	JTJ	30	40
DMC	25	17	VCD	31	39
EN	43	37	TAA	23	29
ANS	41	40	ES	22	35
AIK	35	32	FJQ	21	25
AMK	31	25	HAG	10	20
AAD	48	42	CES	18	29
AP	33	31	ECS	19	27
MAS	28	34	MFN	40	60
AVP	5	15	ERM	9	20
LE	36	32	RS	30	32
AJJ	17	18	LJS	40	50
RN	40	51	MNF	36	45
MDN	51	51	MAC	28	50
			ACC	28	34

Grup B- 9ª classe

Disposição de nº de erros por alunos, TI e TII 9ªclasse					
Aluno	**Nºer. T1**	**Nºer.T2**	**Aluno**	**N ºer.T1**	**Nºer.T2**
AIV	15	10	JCE	15	14
AF	-	24	EC	13	18
GCA	22	22	AC	16	15
ICP	14	22	AE	25	26
ELP	7	16	LM	19	19
AMC	6	10	EVL	17	15
ACC	13	9	AK	25	23
AI	14	9	LCS	36	16
VM	13	7	MAS	10	18
TM	18	16	FS	12	14
RO	13	25	MOM	16	20
AP	8	15	SSS	13	14
CB	9	14	AJS	6	6
TWC	18	12	ACH	6	9
BAM	31	31	QES	8	6
JNC	8	16	PP	8	8
LAR	4	7	JS	7	9
CPP	5	12	AEN	8	6
MFC	25	15	AA	5	8
VW	10	10	AH	6	7
MMB	18	17	MA	9	8
CFT	15	11	CJJ	5	6
EAC	12				

Quadro 16 - Correlações

Grupo A- 6ª Classe

			Erros T1 6ª classe	Erros TII 6ª classe
rô de Spearman	Erros T1 6ª classe	Coeficiente de Correlação	1,000	,303*
		Sig. (2 extremidades)	.	,043
		N	45	45
	Erros TII 6ªclasse	Coeficiente de Correlação	,303*	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,043	.
		N	45	45

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Quadro 17 - Correlações

Grupo B- 9ª classe

			Erros TI 9ª classe	Texto II 9ª classe
rô de Spearman	Erros T I 9ª classe	Coeficiente de Correlação	1,000	,189
		Sig. (1 extremidade)	.	,110
		N	44	44
	Texto II 9ª classe	Coeficiente de Correlação	,189	1,000
		Sig. (1 extremidade)	,110	.
		N	44	45

No Grupo A a correlação é positiva e estatisticamente significativa, mas não muito alta (rô = .303). Não se pode afirmar com garantia que o comportamento dos alunos se manteve inalterável nos dois ditados.

No grupo B a correlação é positiva e estatisticamente não significativa. Também neste grupo não se pode afirmar que a competência dos alunos se manteve estável.

4.3 ANÁLISE DA TIPOLOGIA DE ERROS

Nesta etapa do estudo, nos focaremos em cada palavra que durante o ditado foi escrita incorrectamente pelos alunos da nossa investigação. Recorreremos a uma análise mais qualitativa, baseada na tipologia de erros adoptado por Sousa (1999) composta por três grandes classes com tipos de erros específicos a cada uma, já apresentada no capítulo 2.

Tenciona-se com esta análise qualificar a tipologia de erros encontrados em cada versão errada das palavras, para depois, realizamos uma análise quantitativa e assim podermos avaliar a tipologia de erros mais frequente na escrita dos alunos da 6ª classe do ensino primário e 9ª classe do I ciclo do ensino secundário. Para isso, cada palavra ortograficamente mal escrita será assinalada com um ou mais tipos de erros, havendo grandes possibilidades de o total de tipo de erros poder superar o total do número de erros de palavras mal escritas. Recordamos que a referido modelo de tipificação de erros foi adaptada para este estudo e foi acrescida a classe IV- Diacríticos, erros de acentuação com quatro tipos de erros (11,12,13,14), trata-se de erros que resultam da omissão, da adição ou de troca de posição de acentos e substituição, como se encontra esquematizado no quadro capítulo 2.

Para viabilizar o trabalho nesta parte do estudo, procurou-se assinalar cada tipo de erro encontrado em cada versão de palavra escrita de forma incorrecta, a partir de versões de grafias que os sujeitos de cada grupo inventaram ao transcreverem as palavras durante os ditados. Este procedimento permitiu-nos registar um conjunto de versões de erros de uma mesma palavra como também e sobretudo, permitiu-nos encontrar um conjunto de versões erradas mais comuns e outras mais raras como nos mostram os quadros a seguir, facto que permite reflectir sobre os recursos que o aluno utiliza ao transcrever uma dada palavra, e desta feita, assinalar com facilidade o tipo de erros nas palavras previamente codificadas.

Cada versão de erro será julgada em função da tipologia adoptada neste estudo. O número de erros registado em cada palavra desdobrar-se-á em tipos de erros. Como não é nossa pretensão apresentar qualquer referência à especificidade de cada versão de erros apenas nos focaremos no somatório de tipos de erros no conjunto do texto que será objecto de análise.

A título de exemplo do que foi mencionado sobre os procedimentos para a tipificação dos erros, nos quadros a seguir destacamos no TI *"O Ouriço Cacheiro e Iguana"* três palavras com elevado número de versões para os dois grupos: inofensiva, dinossauro e despediram-se como se pode verificar nos quadros a seguir. Por exemplo, a palavra *inofensiva* (62) registou 11 versões num total de 26 erros na 6ª, em relação a palavra *dinossauro* (85) foram assinaladas 17 versões criadas pelos sujeitos da 6ª em 35 erros no total, por fim, na palavra despediram-se (130) os sujeitos da 6ª classe escreveram incorrectamente 23 vezes e apresentou 13 versões. Cada uma das versões de

erros mencionados está classificada e tipificada, a título de exemplo, segundo a tipologia por nós adaptada.

Quadro 18 - Tipificação de erros em palavras graficamente incorrectas grupo A e B

Grupo A 6ª classe

Inofensiva (11 versões)	**Dinossauro (17 versões)**	**Despediram-se (13 versões)**	**Classe I**				**ClasseII**				**Classe III**		**Classe IV**			
(X)	**(*)**	**(+)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
***inofenciva* (14)**	**dinosarou (6)**	**dispediram-se (4)**		*		*		**x x +**								
***inofenssiva* (3)**	**dinousauro (5)**	**dispidiram-se (3)**	*		*			**x + +**								
	dinosauro(3)	**despediran-se (3)**		*	+			**X**								

Das 11 versões criadas na transcrição da palavra inofensiva, a versão que acumula a maior frequência é *inofenciva*, escrita 14 vezes e a versão *inofenssiva* escrita 3 vezes. As referidas versões correspondem a 65% do total de 26 erros assinalados pela 6ª classe nesta palavra. De acordo com a tipologia de erros deste estudo, verificamos que na primeira versão o fonema "s" é substituída pelo "c" e a segunda foi transcrita com adição do fonema "s", "ss", e todas estas versões estão assinaladas ao erro de tipo 6-palavras homófonas, ou seja são palavras fonologicamente correctas mas com grafia incorrecta. A segunda palavras é dinossauro (85) com 17 versões, sendo as mais frequentes *dinosarou escrita* 6 vezes, *dinousauro* 5 vezes e *dinosalro* 4, juntas correspondem a 43 % do total de erros cometidos nesta palavra pelos alunos da 6ª classe. Em todas as versões desta palavra o "s" é transcrito graficamente por "s" em vez de "ss". Por último a palavra despediram-se, as versões de erros mais assinaladas *dispediram-se* escrita 4 vezes, *dispidiram-se* 3 e *despediran-se* 3 com a percentagem de 43 e 23 erros cometidos sobre esta palavra. Segundo a tipologia de erros, verifica-se o fonema "e" é

sucessivamente transcrito graficamente com "i" nas três versões. Mais uma vez a maioria das versões estão tipificadas como erro de tipo 6- palavras homófonas.

Grupo B 9ª classe

Inofensiva (8 versões)	**Dinossauro (9 versões)**	**Despediram-se (8versões)**	**Classe I**				**ClasseII**				**Classe III**		**Classe IV**			
(X)	**(*)**	**(+)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
inofenciva (13)	*dinosauro (4)*	*dispediram-se (2)*		*				x+								
inonfeciva (2)	*dinossáuro (3)*	*dispidiram-se (3)*	x					+*						*		
inofenssiva (2)	*dinouçauro (4)*	*omitida (2)*			*	x		x*				+				

No quadro do B as mesmas palavras na 9ª classe assinalaram as seguintes versões mais frequentes: Para a palavra inofensiva, a versão *inofenciva* foi escrita 13 vezes, *inofenssiva* 2 e *inonfeciva* igualmente 2 e correspondem a 74% dos 23 erros assinalados nesta palavra. A exemplo da 6ª classe, as três versões para além dos outros tipos de erros que estão assinaladas cada uma, são todas homófonas. Verifica-se que nos três casos o fonema "s" é traduzido graficamente por "c". A segunda palavra é dinossauro (85) A palavra dinossauro foi transcrita com as versões *dinosauro* 4 vezes, *dinossáuro* 3 e *dinouçauro* também registada 4 vezes, somadas correspondem a 61% do total de erros dados na palavra em causa. Verificamos que, na primeira e terceira versões da palavras dinossauro, o fonema "s" é grafado como "z", "c" e a terceira palavra despediram-se registou um total 12 erros dos quais 2 com a versão *dispediram-se, dispidiram-se* com 3 e 2 erros por omissão total da palavra correspondendo a 58%.

Apesar de a maior parte das versões de erros serem gerais para os dois grupos, por exemplo a palavra *inofesiva, inofenssiva, dinosauro, dispediram-se e dispidiram-se* constata-se que existem algumas versões realizadas exclusivamente por um determinado grupo. Como exemplo desta constatação destacam-se as versões *inonfeciva, dinouçauro e dinossáuro* da palavra dinossauro criadas somente pelo grupo B assim como a versão *dinosarou* que foi registada exclusivamente no grupo da 6ª classe. Esta constatação nos leva a afirmar o que nos relata a literatura sobre a possibilidade de muitas palavras na

Língua Portuguesa serem escritas incorrectamente em várias versões revelando assim o tipo de estratégia utlizadas na transcrição das palavras.

A versão *inofenciva* está representada graficamente com uma substituição do fonema "s" pelo "c" estando neste caso correcta fonologicamente mas incorrecta no ponto de vista da sua grafia, e a versão *inofenssiva* transcreve a palavra inofensiva com a adição de uma consoante "ss" em vez de "s" estando também correcto fonologicamente mas incorrecta na sua representação gráfica. Segundo a tipologia de erros adoptada para esta etapa do estudo se pode observar que independentemente de cada uma das versões estar assinaladas a um tipo de erros específico, tipo 3 para primeira e 1 a segunda, as duas versões são palavras de grafias homófonas todas estão também assinaladas ao erro tipo 6. Para a palavra dinossauro (85) a versão *dinosauro*, está assinalado como erro de tipo 2 da classe II (Palavras fonética e graficamente incorrectas) verificou-se que os sujeitos incorreram no erro desta natureza por omissão de um "*s".* No que concerne a palavras despediram-se, as versões de *despidiram-se* e *dispidiram-se* verifica-se que em todas elas o fonema "e " é substituído pelo " i" em vez do "e".

Ao analisarmos os erros segundo a tipologia de erros por nós adoptada verificamos que erros que recaem no tipo 2, 3 e 6 correspondem a 3 dos cinco tipos de erros mais predominantes nas transcrições do texto I, nos dois grupos como se pode observar nos quadros 19 A e B. Recordamos que a grelha de tipificação de erros adptada para o presente estudo proposta por Sousa (1999), recorre a 14 tipos de erros distribuidos em 4 classes): classe I : Palavras fonética e graficamente incorrectas, inclui os seguintes tipos de erros 1-adição, 2- omissão, 3- substituição, 4- troca de posição ou inversão de fonemas. Os três primeiros tipos de erros estão relacionados com a utilização errada de uma transcrição ortográfica imperfeita. Nos erros por troca de posição ou inversão, a palavra possui todos os grafemas, mas colocados numa ordem incorrecta; Classe II: Palavras foneticamente corretas e graficamente incorrectas com tipos de erros que são resultantes da não correspondência unívoca entre fonema e grafema, 5- substituição de maiúsculas/ minúsculas, 6 - grafias homófonas, 7- omissão/adição de sons mudos – <h> inicial e <e> no final e 8- divisão /aglutinação; Classe III: Outros, 9- Irreconhecíveis, os erros desta classe são tipo de erros geralmente causados pela falha do sinal auditivo, comprometem a palavra na sua totalidade tornando-a irreconhecível, 10- Omitida ou sendo substituída por outras palavras, e para terminar tem-se a Classe IV: Erros de

acentuação, pertencem a esta classe os erros, 11- erros que resultam da omissão de acentos, 12- adição, 13- troca de posição e 14- substituição de acentos.

Quadro 19 - Total de erros por tipo grupo A e B

Grupo A- 6ª Classe

Classe I				**Classe II**				**Classe III**		**Classe IV**			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
74	133	247	20	121	404	49	105	57	17	164	20	3	0
494				679				74		187			

Grupo B- 9ª Classe

Classe I				**Classe II**				**Classe III**		**Classe IV**			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
32	41	105	16	31	200	77	18	6	66	54	35	0	1
194				326				72		90			

No quadro 20 estão os totais de cada tipo de erros do grupo A e B, onde se pode constatar facilmente que entre os catorze tipos de erros, distribuídos pelas quatro classes, os tipos de erros mais frequentes dados pelos sujeitos dos dois grupos durante o ditado, corresponde aos erros do tipo 2, 3, 5, 6 e 11, verificando-se apenas diferenças nos valores dos totais de erros/tipo e por classes. Começando pelo maior número de erros destaca-se primeiramente o tipo de erros de grafias homófonas (tipo 6 - 404-A e 200-B), a substituição (tipo 3- 352- A e 105- B), omissão de acento (tipo 11 - 218 - A e 54-B), omissão de fonema (tipo 2 - 174 - A e 41- B), maiúscula/minúscula (tipo 5 - 152-A e 31- B).

Seguem-se, pela mesma ordem de importância os erros de tipo 7- omissão e adição de sons mudos, o tipo 8- divisão e aglutinação e o tipo 1- adição de fonemas.

Ainda sobre as versões de erros assinaladas em cada palavra do texto em análise, constatou-se que entre as que registaram um número elevado de versões nos dois grupos, com diferentes níveis de escolaridade, existe uma unanimidade entre os sujeitos de ambos grupos. Tais erros correspondem aos mais comuns que por isso confirmam que existe

uma tendência de erros comuns aos sujeitos independentemente do seu nível de escolaridade, recorrentes nalguns casos, de estratégias comuns utilizadas na transcrição de tais palavras e, noutros casos, resultante da falta de familiaridade das palavras em questão ou até das características ortográficas da palavra.

Quadro 20 - Versões mais frequentes nas 10 palavras com elevado nº de erros TI, 6ª e 9ª classes

		6ºclasse	**9ªclasse**
Palavra	**versão**	**nº tot-Er/pal**	**nº tot-Er/pal**
Fosse	fose	9/29	1/7
	foce	11/29	6/7
mansinho	mancinho	24/33	20/24
	mançinho	5/33	2/24
Pertenço	pertenso	11/26	7/10
	pertenco	5/26	2/10
Lagarto	largato	9/11	11/15
	larguato	1/11	1/15
dinossauro	dinosauro	3/35	4/18
	dinousauro	5/35	1/18
Cacheiro	caicheiro	10/27	2/9
	caxeiro	9/27	3/9
habituado	abituado	29/42	15/18
	abitoado	6/42	1/18
Própria	propria	27/35	8/11
	propia	5/35	1/11
Assusto	asusto	9/32	3/6
	Asusto	5/32	3/6
inofensiva	inofenciva	14/26	13/23
	inofenssiva	3/26	2/23

O quadro 21 nos ajuda a confirmar o que se constatou no quadro 20. Dispusemos 10 palavras consideradas como mais difíceis pelos alunos pelo número elevado de erros cometidos, com duas versões de erros mais frequentes. Estas palavras estão no quadro 4 A e B, onde estão referidas as 10 palavras mais difíceis, tendo em conta o número de erros acumulados. Como já nos referimos, na análise dos mesmos quadros, em cada

grupo, conforme o seu nível de escolaridade e, consequentemente sua competência ortográfica, foi assinalado o seu conjunto de 10 palavras com mais erros, apesar de entre as 10 de cada grupo 4 serem as mesmas palavras.

No que concerne à análise individual em cada grupo, percebeu-se particularmente um conjunto de versões com um número consideravelmente elevado e que, em muitos casos, foram dadas por um único sujeito especificamente os da 6ª classe. O que se observa diante dessa constatação é que, em muitos casos, os sujeitos da 6ª classe recorrem à estratégia criativa talvez porque perderam a informação, o "*input"* sobre a palavra a ser transcrita, ou quando se trata especificamente de palavras conhecidas pelo sujeito mas com uma natureza menos transparente, em situação em que apresenta dificuldade em converter a informação fonológica da palavra em sinais gráficos; este tipo de erros pode ocorrer quando a informação sobre a palavra, *input*, deixou de existir na memória de curto prazo do sujeito.

Quadro 21 - Disposição de totais de erros por tipo, TI, 6ª e 9ª Classes

Tipo	**6ª classe**		**9ª classe**	
	nº er	%	nº er	%
1	74	5	32	5
2	133	9	41	6
3	247	17	105	15
4	20	1	16	2
5	121	9	31	5
6	404	29	200	29
7	49	3	77	11
8	105	7	18	3
9	57	4	6	1
10	17	1	66	10
11	164	12	54	8
12	20	1	35	5
13	3	0	0	0
14	0	0	1	0
Totais	1414	100	682	100

Do somatório das tipologias de erros registados no ditado I " O Ouriço Cacheiro e a Iguana" de 130 palavras em cada uma das duas classes, resultou o quadro 22 que ilustra a performance de ambos os grupos na prova de ditado de texto. O quadro

apresenta o total de tipos de erros bem como as respectivas percentagens face ao total de tipos de erros assinalado.

No Grupo A foram assinalados 1414 tipos de erros e no B 682

Ao observar o mesmo quadro que resulta da análise dos totais de erros por tipo, é possível constatar que o tipo de erro mais frequente tanto no grupo A como no grupo B é a homofonia-(tipo 6) (404 no grupo A e 200 no grupo B). O que se constata é que nos dois grupos, o erro de tipo 6 - grafias homófonas, é o que acumula o maior número de erros e corresponde igualmente a uma percentagem, nos dois grupos, de 29%. Assim, cerca de 30% de todos os erros ortográficos são consequência de transcrições homófonas. Isto demonstra que os sujeitos recorrem à estratégia fonológica quando transcrevem o que lhes é ditado. Como na ortografia da língua portuguesa não há correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas facilmente incorrem em erros de grafias homófonas.

Comparando os resultados dos dois grupos, o da 6ª e outro da 9ª classe, fica comprovado que a aprendizagem que se vai fazendo à medida que se caminha de um nível de escolaridade inferior para um superior, reduz a incidência deste tipo de erros, sem alterar a tipologia global de erros, nomeadamente no tipo 6. Ao observamos o quadro em análise é possível verificar o que se acabou de afirmar – 1414 na 6ª classe e 682 na 9ª. Olhando também para as percentagens assinaladas em cada tipo de erro o número de erros tipo é próximo e na tipologia 6 é o mesmo: 29% na 6ª e 29% na 9ª classe.

Depois do tipo 6, no grupo A figura o erro de substituição tipo 3 (247 -17%) omissão de diacríticos - 11 (164- 12%), segue o tipo 2- omissão de fonemas (133- 9%); o tipo 5- troca de maiúscula/ minúscula (121- 9%).

No mesmo quadro o grupo B, no conjunto de cinco tipos de erros mais frequentes pela ordem de maior número de erros/tipo assinalam-se os seguintes: o erro de tipo 6 105-29%; depois o tipo 3 ocupando o segundo lugar com 105 erros e 15%; o 7- adição e omissão de sons mudos (77-11%) o tipo 10 omissão de palavras (66-10%), por último assinalou-se o tipo o 11- omissão de diacríticos (54 - 8%).

Dos 14 tipos de erros aqui contemplados apenas em quatro os sujeitos da 9ª classe superaram os totais do grupo A., Trata-se de erros de tipo 7- adição e omissão de

sons mudos (A- 49; B-77) 10- omissão de palavras (A-17; B-66), 12- adição de acentos (A-12; B – 35) e erros do tipo 14- substituição de acentos (A- 0, B-1).

Os erros de tipo 6 resultam das limitações nas regras mais específicas da Língua Portuguesa, em que não existe correspondência unívoca entre muitos fonemas e grafemas. Estes erros ocorrem mais ao longo do processo de aprendizagem da escrita, porém em muitos casso, quando não se tem a fotografia ou imagem gráfica da palavra, o sujeito se apoia somente na informação sonora da palavra, por isso se verifica também em níveis superiores de escolaridade.

O erro tipo 3 substituição, segundo tipo de erros mais frequente, ambos os grupos realizaram uma quantidade de substituições de vogais consideravelmente elevada em relação a substituição de consoantes.

Relativamente à omissão de diacríticos, o que mais predominou foi o erro de omissão de acento agudo sendo mais uma vez mais expressivo no grupo A para além da omissão do hífen em palavras como " pré-história. Este tipo de erros foi mais predominante no grupo A, erros que na perspectiva de Sousa (1999) podem ser facilmente ser reduzidos pela aprendizagem, tal como nos comprovam o quadro 21. Mostra-nos que a 6ª classe, do total de 1414 erros, são consequência de acentuação 187 erros (adição, amissão, troca e substituição), 164 correspondem à omissão de acentos em palavras que na sua grafia convencional exigem os respectivos acentos, 20 à adição de acentos, e 3 a troca de posição dos acentos nas palavras, numa outra sílaba que não a tónica e nenhum erro de substituição de acentos. Ao passo que pela mesma ordem o grupo B registou os seguintes números de erros: 54 erros de tipo omissão de acentos, 35, 0, e 1.

Mas um dado curioso que se observou na presente análise consiste no facto

de o grupo B ter mais erros de acentuação por adição de acentos do que o grupo A.

O erro por omissão de fonemas apresenta uma elevada frequência no caso das consoantes "s" e "n" e "u" em palavras como "outros", "inofensiva" e "ouriço" dados por ambos os grupos.

Olhando qualitativamente para os resultados se verifica um progresso nos sujeitos que se encontram a frequentar a 9ª classe. Verifica-se uma grande tendência de

melhoria da competência ortográfica, sem descartar a possibilidade de persistência de alguns sujeitos nos erros como nos relata a literatura. Foram verificados sujeitos da 9ª classe com um número de erros maior do que alguns da 6ª classe que se encontram a um nível de escolaridade inferior.

Quadro 22 - disposição de erros/tipo por classes, TI, 6ª e 9ª classes

	6ª classe		**9ª classe**	
	Nºer	**%**	**Nºer**	**%**
Classe I	494	35	194	28
Classe II	679	48	326	48
Classe III	74	5	72	11
Classe IV	187	13	90	13

No quadro 23 prosseguimos com a análise global da tipologia de erros. Foram agrupados os diferentes tipos de erros por classes específicas, acompanhando a respectiva percentagem.

Entre as quatro classes a que se destaca na primeira posição está a classe II- **Palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorrectas (tipo 5,6,7,8).** A referida classe concentra a maior percentagem de 48% tanto no grupo A quanto no B o que indica que a maior parte dos erros cometidos pelos sujeitos são de transcrição gráfica, fonologicamente correcta.

Na sequência aparece a classe I - **Palavras fonética e graficamente incorrectas (tipo 1,2,3,4)** ocupando o segundo lugar. Esta classe no nosso estudo acumulou uma percentagem de 35% no grupo A e 28% no B. Estes dados nos permitem concluir que existe uma tendência grande de redução do número de erros ao longo das classes o que traduz a melhoria na descriminação perceptiva dos sujeitos quando chegam aos níveis de escolaridade superiores**.**

A classe IV- Erros de Acentuação (tipo 11,12,13,14), é a terceira classe com maior percentagem. O que se pode perceber aqui, é que mais uma vez os grupos chegaram á mesma percentagem face aos totais de erros por eles cometidos, os dois

grupos com 13%. Isto significa que os sujeitos de ambos grupos apresentam dificuldades em transcrever palavras que levam acento em suas grafias. Trata-se fundamentalmente dos acentos grave, agudo e o til, ou por omissão, ou por adição e substituição, como ocorreu nas palavras "pré-história" e "própria". Grande parte dos sujeitos escreveu sem os acentos, cometendo assim o erro de omissão de acento.

Por último assinala-se a classe III - **Outros (tipo 9, 10),** com a menor percentagem de erros. Esta classe de tipificação de erros, inclui falhas que afectam a palavra no seu todo**.** Como se pode ver pela sua percentagem de 5% no grupo A e 11% no grupo B é pouco representativa.

As observações feitas nesta etapa levam-nos a concluir que os dois grupos apresentam a mesma tendência em termos de qualidade de erros apesar de ser mais expressiva na 6ª classe do ensino primário com grandes indícios de redução quantitativa a medida que se caminha para a 9ª classe. Este facto evidencia a melhoria da competência ortográfica conforme se alcançam níveis superiores de escolaridades como nos relata a literatura de estudos sobre competências ortográficas e temas afins.

Os resultados apresentados no quadro 22 nos permitem concluir ainda que a tendência comum da tipologia de erros entre ambos os grupos é resultado da estratégia fonológica de transcrição de palavras que os sujeitos utilizam decorrente da natureza fonético-gráfica da Língua Portuguesa como já foi mencionado e que o sucesso na transcrição gráfica estará no uso completar das duas estratégias apontadas pela Teoria do Duplo Canal: estratégia fonológica para as grafias regulares e transparentes e grafia visual para as palavras menos regulares e pouco transparentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O estudo foi realizado numa escola do Ensino Primário e do Ensino secundário situada no município do Huambo província da Huambo, com 90 sujeitos, dos quais 45 da 6ª classe do Ensino Primário com 31 meninas e 14 rapazes e 45 da 9ª classe do I ciclo de Ensino Secundário com 29 meninas e 16 rapazes.

Esta pesquisa teve como objectivo geral estudar as competências ortográficas de alunos da 6ª e da 9ª classes numa das escolas do Ensino Primário e Secundário do município do Huambo através da transcrição de dois textos ditados e como objectivos específicos estudar a extensão e a variância de erros ortográficos, nas duas classes terminais do Ensino Primário e do I ciclo dos Ensino Secundário para cada um dos textos em questão; assinalar e analisar os erros ortográficos dos alunos da 6ª classe do ensino primários e da 9ª classe do I ciclo do ensino secundário quando transcrevem os textos; analisar a evolução da competência ortográfica dos alunos que estão na 9ª classe quando comparados com os da 6ª classe; analisar e categorizar os tipos de erros ortográficos dos alunos e estudar a tipologia de erros nos dois níveis.

A recolha de dados foi feita a partir do ditado de dois textos, e os erros foram a seguir analisados, em parte do ponto de vista quantitativo e posteriormente realizou-se de forma mais abrangente a análise qualitativa.

Relativamente ao primeiro e segundo objectivos, depois da aplicação da técnica da prova ditado como técnica utilizada na recolha dos dados, foi criada uma base de dados específica para cada texto e para cada grupo, 6ª e 9ª classes, onde foram inseridas todas as informações encontradas das correcções das respectivas provas, começando pelo primeiro texto "O Ouriço Cacheiro e a Iguana", que contém 130 palavras. Registamos a versão errada de cada aluno. Calculamos os erros por aluno e por cada palavra que, nos conduziu aos totais de erros por aluno e por cada palavra para cada texto em cada grupo.

A 6ª classe obteve uma média de 27 erros por aluno e na 9ª classe a média de erros por aluno foi de 13, quer dizer que um aluno da 9ª classe, que frequenta o último anos de escolaridade do I Ciclo do Ensino Secundário escreve erradas 13 palavras num

texto com 130 palavras (texto I: O Ouriço Cacheiro e Iguana). Em relação aos alunos da 6ª classe face ao mesmo texto, escrevem incorrectamente cerca de 27 palavras num texto com igual número de palavras. No Texto II os alunos da 6ª classe cometeram em média 30 erros num texto composto por 116 palavras enquanto os alunos da 9ª classetiveram uma média de 14 erros. Isto confirma o que Sousa (1999) constatou em seu estudo sobre competências ortográficas, com alunos do 4º,6º, 9º e 11º ano em Portugal, que existe sim uma evolução ao longo dos anos. Portanto em termos de extensão de erros os alunos da 6.ª classe cometeram mais erros que os da 9.ª classe Ainda ao nível quantitativo, o grupo da 9ª classe diferenciou-se do grupo A, 6ª classe pelo registo de um menor número de erros, ou seja os alunos da 6ª classe, em termos quantitativos, realizam mais erros em relação aos da 9ª classe. Os resultados do teste não paramétrico de Mann Witney, realizado para uma verificação comparativa entre os dois grupos comprovam que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos o que também nos permite chegar a esta constatação. Existe entre a 6 e 9ª classe um salto qualitativo na competência ortográfica quando se comparam os resultados .

Objectivou-se também verificar o comportamento ortográfico dos alunos face aos dois textos com o nível de escrita diferente. Para isto, recorreu-se ao estudo da correlação o qual nos permitiu constatar que existe uma correlação positiva, não muito alta embora estatisticamente significativa (rô = +.303), pelo que podemos afirmar que o comportamento dos alunos se manteve relativamente estável nos dois ditados na 6ª classe. Com respeito à 9ª classe a correlação entre o número de erros nos dois textos apresenta uma correlação mais baixa, embora positiva (rô = +.189).

Com respeito ao terceiro objectivo, e para a concretização deste objectivo, recorremos à metodologia de Sousa (1999) de classificação e tipificação dos erros. Recordamos que esta proposta foi adaptada por nós para este estudo. Procuramos a que a mesma, ao contrário da original, incluíssem os erros que se relacionam com o uso de diacríticos como os erros de omissão, adição, troca de posição e erros de substituição de acentos como apresentado no quadro da tipologia de erros pg. 64. Esta adaptação foi importante para esta investigação, por quanto a omissão de diacríticos ocorreu com bastante frequência durante as provas de ditado dos dois textos e para os dois grupos. Desta feita, todos os erros produzidos pelos participantes foram assinalados com base nesta tipologia. Este procedimento permitiu-nos constatar que apesar de os sujeitos da 9ª classe registarem um menor número de erros em relação aos da 6ª classe, salienta-se que a nível qualitativo, a tipologia de erros foi sempre muito semelhante entre os participantes, ou seja existe uma

tendência de realização de erros do mesmo tipo, independentemente do nível de escolaridade entre os grupos.

Decorrente desta análise e de acordo com o quarto e quinto objectivos, foi possível constatar que que as diferentes versões de erros de palavras de um texto apresentam uma distribuição de erros por tipo ao longo das duas primeiras classes. Assim, verificou-se que o tipo mais comum nos dois grupos é o tipo 6- erros de grafias homófonas da classe II- Palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorrectas, que é também a classe de erros mais frequente, acumulando uma percentagem de 48%.

O erro por substituição, omissão, a adição, e as omissões de diacríticos também tiveram uma percentagem de ocorrência bastante considerável.

No nosso quadro teórico, segundo vários autores, mencionamos que na Língua portuguesa existe um conjunto de palavras de natureza semi-opacas e opacas cuja transcrição gráfica não depende exclusivamente do domínio da regra de correspondência fonema-grafema, mas que exigem também maior ou menor consciência morfológica e do conhecimento de outras regras que regem a grafia de palavras da referida língua para que estas sejam escritas correctamente do ponto de vista ortográfico. Referímo-nos nomeadamente ao recurso do armazém ortográfico que recolhe e guarda a representação gráfica da palavra, ou seja a via alternativa da teoria do duplo canal: a visual.

Quanto ao tipo de erros os resultados das análises nos dizem que existe uma tendência entre os dois grupos para cometerem erros de tipo de grafia homófonas diferindo apenas no número de erros entre os grupos, confirmando que existem efectivamente na Língua Portuguesa palavras que pela sua natureza são mais susceptíveis de serem escritas incorrectamente, mas que com o passar do tempo podem melhorar tal como relata a literatura.

No que concerne ao estudo da tipologia de erros, constatou-se que em relação aos erros tipo por classe, os mais característicos nos dois grupos foram os da classe II- Palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorrectas. Esta verificação é um indicativo sintomático da competência ortográfica dos nossos alunos, pois pudemos constatar que os nossos alunos, mesmo estando a frequentar classes de escolaridades mais avançadas ainda cometem erros fundamentalmente em palavras cuja grafia se apoia exclusivamente na via fonológica (relação fonema/grafema).

Pretendeu-se com esta investigação, compreender de maneira mais profunda as questões sobre as competências e dos processos envolvidos no processo de aquisição da

ortografia; considerou-se importante compreender a natureza do processo de aprendizagem da transcrição gráfica.

É notório o efeito positivo na evolução da competência ortográfica da 6ª à 9ª classes, facto que confirma o que nos apontam os estudos já realizados em torno desta temática, que a competência ortográfica melhora ao longo do tempo de instrução bem como uma capacidade que se mostra estável em algum momento da vida do aluno.

Esta realidade, natural na Língua Portuguesa, propõe funções específicas para os professores. A título de exemplo se pode assinalar a identificação de palavras pouco regulares ou pouco transparentes para que o aluno as identifique e guarde a sua grafia no armazém ortográfico.

Face a esta situação, é visível, a falta de orientação metodológica para o ensino da ortografia por os professores se limitarem em muitos casos a apenas verificar a presença de erros e atribuírem a culpa a alunos. Por exemplo, ouve-se dizer aos professores: " a culpa é do professor anterior, ou então, a culpa é dos próprios alunos que não se emprenham ou não estudam o suficiente"

De acordo com as conclusões obtidas no presente estudo e sob orientação dos estudos já realizados, sugere-se que os alunos logo nas primeiras classes do processo de aquisição da escrita sejam acompanhados com uma certa especificidade logo que sejam detectados sinais da existência e persistência de dificuldades na aprendizagem efectiva da ortografia das palavras, de forma a dotá-los de melhores ferramentas, já apontadas para um percurso académico com sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, V. F. A & Farago, A.C (2014). A importância do letramento nas séries iniciais. *Cadernos de Educação*: *Ensino e Sociedade, Bebedouro*-SP, 1 (1): 204-218.

Basso, F.P (d/d). *Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita*. Porto Alegre, Brasil.

Campelo, S. M. L., & de Freitas Oliveira, F. A. (2016). O letramento escolar e os processos de aquisição da escrita. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, *1*(2), 116-131.

Caxias A. D. S. Bernardelli, A. S,. & Barros A D. l (2014). A relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Cortinhas, M. I. R. (2009). *Relacionar a consciência fonológica, consciência morfológica e os erros ortográficos em alunos com e sem dificuldades de aprendizagem do 2º ano de escolaridade*. Dissertação de doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Costa, C. S. Z. (2014). *Dificuldades ortográficas no 1º ciclo: o caso de um aluno de 4º ano*. Dissertação de doutoramento. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação.

Cunha, R. P. D. (2015). *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada: O contributo da consciência morfológica para a diminuição dos erros ortográficos,* Dissertação de doutoramento, Instituto superior de Educação e Ciências – Lisboa.

Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2009). Leitura: Decodificação ou obtenção do sentido? *Revista Teias*, *10*(19), 21.

Dias, R. F. N. C., & Bueno, F. F. L. (2015). O processo ensino aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Revista Triângulo*, 8 (2).

Dicionário de Língua Portuguesa, (2014) *Prestígio*. Lisboa: Textos Editores

Fernandes, S. D. (2000). A aquisição da escrita e da ortografia: signos e representações gráficas. *Temas em Educação e Saúde*. Brasil

Fuza, A., & Menegassi, R. J. (2007). A escrita na sala de aula do ensino fundamental. *Interacção e escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá*: Editora do Departamento de Letras.

Gomes, D. M. (2013). *Relatório de estágio da prática pedagógica supervisionada: a descoberta e o contacto com diferentes tipos de texto* Dissertação de doutoramento. Instituto Superior de Educação e Ciências, Unidade de Educação.

Gonçalves, M. L. D. O. (2014). *Dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, enfocando coesão e coerência. Brasil.* Tese de mestrado. Universidade Estadual da Paraíba.

Grigalevicius, M. M. (2015). *Aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental.* Novas Edições Académicas. Tese de mestrado. PUC. S. Paulo

Guimarães, S. R. K., de Paula, F. V., da Mota, M. M. P. E, & do Rocio Barbosa, V. (2014). Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, *25*(2), 201-212.

Júnior, D. J. C. (2016). Erro Ortográfico: factor sócio-cultural, prática inadequada ou interferência da oralidade na escrita. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, *14*(1), 947-953.

Leitão, A. F. S. (2016). *Reflectir sobre ortografia no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Setúbal

Lopes, F. T. F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. Tese de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Morais, A. F. S. (2015). *Análise do erro na produção escrita de alunos de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico (Nível A2): das causas à remediação.* Dissertação de doutoramento.

Mota, M. M. P. E., & Silva, K. C. A. (2007). Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: Um estudo exploratório. *Revista Psicologia em* Pesquisa, 1(2).

Muniz, L. S., & Martínez, A. M. (2013). A aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica. *Actos de Pesquisa em Educação*, *8*(2), 778-809.

Nobile, G. G., & Barrera, S. D. (2009). Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. *Psicologia em Revista*, *15*(2), 36-55.

Pachêco, M. H. (2014). *Língua escrita e modelos de aprendizagem na educação infantil*. Universidade Lusófona, Faculdade d ciências Sociais Educação e Administração. Tese de mestrado. Instituto de Educação- Lisboa.

Paiva, Z. L. R., & Conceição, K. K. A. (2013). A Morfologia na Aprendizagem da Ortografia da Língua Portuguesa: A Influência da Consciência Morfológica. *Artifícios. Revista do Difere* - 2179 6505.

Paolucci, J. F., & Ávila, C. R. B. (2009). Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, *14*(1), 48-55.

Paula, M. A. D. A. M., dos Santos Monção, C. S., & da Silva Carvalho, L. (2017). Ensino e aprendizagem de ortografia: uma breve análise sobre alterações ortográficas. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, 160-178.

Pestun, M. S. V., Omote, L. C. F., Barreto, D. C. M., & Matsuo, T. (2010). Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(1), 95-104.

Pires, M. D. F. D. S. (2010). *O impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção*. Dissertação de doutoramento.

Prieto, G. B (2013) *Comunicação eficaz: Teoria e prática de comunicação humana.* Escola Editora, Lisboa

Ribeiro, D. A. (2014). *Compreender e prevenir o erro: contributos para a aprendizagem da competência ortográfica: um estudo no 2º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação doutoramento.

Rocha, F. J. D. M. (2016). *Ortografia para o mercado de trabalho* (Caderno do professor). Dissertação de Pós-Graduação Profissional em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil

Rosal, A. G. C, Cordeiro, A. A. A, Silva, A. C. F, Silva, R. L, & de Queiroga, B. A. M. (2016). Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. *Rev. CEFAC. 18(1), 74-85*

Sales, M. V. S. (2015). *O indivíduo face às dificuldades específicas de aprendizagem: consciência fonológica e leitura de palavras*. Tese de mestrado.

Sampaio, M. N., & Capellini, S. A. (2015). Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, *19*(1), 105-115.

Schafer, C. M., Quitaiski, L. F., & Giacchini, V. (2017). Desempenho em consciência fonológica e erros de escrita de crianças submetidas a diferentes métodos de alfabetização. *Distúrbios da Comunicação, 29*(2), 318-329.

Silva, A. A. M., & Martins-Reis, V. O. (2017). Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura. In *CoDAS* 29 (1).

Silva, M. F. M. D. M. (2014). *" O ensino da escrita": apropriação do sistema ortográfico: plano de intervenção.* Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Soares, J. C. F. (2013). *Uma formação contínua de professores de Português adequada para a melhoria da competência escrita dos alunos*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação, Amada Garrett, Lisboa.

Sousa, O. C. (1994). *Ortografia e erros: Um estudo sobre tipologia de erros ortográficos do 2º, 3º, e 4ºanos do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

Sousa, O. C (1999) Competências ortográficas e competências linguísticas. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.

Sousa, O. C. (2000). Ortografia e escola. *Revista de Humanidade e Tecnologia,* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, área de Ciências da Educação

Sousa, O. C. (2010). O desafio da *Lusofonia: diversos falares, uma só escrita. Revista Lusófona de Educação,* (16), 39-46.

Souza, A. C. F. D. C., & Correa, J. (2007). Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. *Psicologia em Pesquisa*, *1*(2), 32-40.

Torres, R. M., & Fernández, P (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw-Hill

Vale, A. P., & Sousa, J. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 61-83. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Zanella, M. S. (2010). Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. *Poíesis Pedagógica*, *8*(2), 109-125.

Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Revista CEFAC, 11*(3), 4.

ANEXOS

TEXTO 1 (130 palavras)

O Ouriço Cacheiro e a Iguana

Tanto pico do ouriço não deixa que lhe toquem, mas é mansinho, apesar de todo o arsenal. A iguana é um lagarto da pré-história agora. Cada um de si fala:

- Ouricinho, tanto pico não te picas a ti também?

- Estou habituado. Assusto os outros 50em defesa própria. E tu, com esses aspecto de antigamente?

- Sou inofensiva, menos para os bichitos de que me sirvo. É certo que na classe a que pertenço tenho um bom tamanho, mas nunca dinossauro!...

- Se fosse muito maior, com este formato, o susto dos outros multiplicava-se. Eu seria da 100mesma natureza. E tu também?

-É mais que certo! Tínhamos é de comer mais…

O ouriço deu um pico de recordação. A iguana deu uma escama de estimação. E despediram-se.

José Manuel Jara

(Gramática Escolar de Língua Portuguesa, Ana Paula Dias; Fernanda Martins; Georgina Palma; Manuela Góis e Manuela Lapa, 2012, p. 163, Texto Editores, LDA-ANGOLA)

TEXTO 2 (116 palavras)

O Cavaleiro da Dinamarca

Ao fim do de três quilómetros de marcha, cheio de confiança, penetrou na grande floresta. A alegria de estar já tão perto dos seus fazia-lhe esquecer o cansaço e o frio.

Mas agora, depois de quase dois anos de ausência, a floresta parecia-lhe fantástica e estranha. Tudo estava imóvel, mudo, suspenso.

O Inverno tinha despido as árvores e os ramos nus desenhavam-se negros, e esbranquiçados, avermelhados.

A neve apagara todos os rastos, todos os carreiros. Caminhava em direcção ao nascente e ao fim de várias horas encontrou na neve rastos frescos de trenós.

- Bom sinal – pensou ele – não me enganei no caminho.

De facto, seguindo esses rastos, depressa chegou à pequena aldeia de lenhadores.

Sophia de Mello Breyner Andresen,

(Gramática Escolar de Língua Portuguesa, Ana Paula Dias; Fernanda Martins; Georgina Palma;Manuela Góis e Manuela Lapa, 2012, p.156, Texto Editores, LDA-ANGOLA)