

**UNIVERSIDADE DA BEIRA
INTERIOR
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**Tipologias de Desvios e Competência
Linguística**

Ana Sofia da Cruz Pereira Ribeiro



Covilhã, 2008

Linguística

ANA SOFIA DA CRUZ PEREIRA RIBEIRO

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Dissertação de mestrado no âmbito de **2º Ciclo de Estudos
Conducente ao Grau de Mestre em Letras – Estudos Artísticos,
Culturais, Linguísticos e Literários -.**

ÍNDICE

Agradecimentos	7
Introdução	8
Capítulo I	
1. Língua Materna	12
1.1. O Processo Linguístico da Escrita	13
1.1.1. A Performance Escrita	14
1.1.2. Aprendizagem da Escrita	15
1.2. O Processo Linguístico do Oral	19
2. Competência (Meta)linguística	
2.1. A Noção de Competência	21
2.2. Competência Linguística	24
3. A Competência/ Consciência (Meta)linguística	
3.1. Origem do Conceito	26
3.2. Conceito de Consciência (Meta)linguística	27
3.3. Elementos da Consciência (Meta)linguística	28
3.4. Crescimento da Consciência (Meta)linguística	29
3.5. Consciência (Meta)linguística	32
4. A Escrita	34
4.1. A Escrita como Processo	36
4.2. Para uma Pedagogia da Escrita	39
4.3. Escrita e Oralidade	42
Capítulo II	
1. Erro e Desvio.....	45
1.1. Erro Construtivo	
2. A Língua – do Desvio ao Erro	48
2.1. Quando o Desvio se Torna Erro	

3.	A Ortografia	52
3.1.	Competência Ortográfica/ Competência Leitora	53
3.2.	A Problemática do Erro Ortográfico	54
3.3.	Para uma Pedagogia do Erro Ortográfico	56
4.	Tipologias de Erros	61
4.1.	Erros Textuais	63
4.2.	Impropriedade Lexical	65
4.3.	Categorização dos Erros	66

Capítulo III

1.	Enquadramento Metodológico	72
	A – A Simbologia de Correção do Exercício de Redacção	72
	B – Estratégias de Recuperação	74
2.	Metodologia	80
3.	Recolha de dados	81
4.	O <i>Corpus A e B</i> (em anexo).....	81
5.	Tratamento do <i>Corpus</i>	81
	<i>Corpus A</i>	
	<i>Corpus B</i>	
	Conclusão	89
	Bibliografia	92
	Anexos.....	99

Agradecimentos:

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade acadêmica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao Prof. Doutor Paulo Osório, professor, orientador e amigo, logo me abriu a porta que rapidamente me encaminharia para o tema tratado nesta dissertação. O meu reconhecimento pelo acompanhamento científico prestado. Pela disponibilidade revelada ao longo deste ano. Pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

Ao meu marido, Eurico, pelas inúmeras trocas de impressões, comentários ao trabalho... Acima de tudo, pelo inestimável apoio familiar que preencheu as

diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias, e pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes meses.

Aos meus alunos, por sempre terem acreditado que eu seria capaz, pela participação activa no *corpus* deste estudo, por toda a ajuda e compreensão. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que ponho no trabalho lhes possa servir de estímulo para fazerem sempre 'mais e melhor'.

INTRODUÇÃO

Os diferentes agentes educativos já se deram conta da problemática do erro ortográfico, mas nenhuma investigação se fez no nosso país com o intuito de entender as causas justificativas de tal facto. As dificuldades na escrita são sinalizadas e geralmente atribuídas às crianças no início da escolaridade, devido a problemas inerentes ao comportamento, estruturas neurológicas, competências cognitivas e psicológicas.

O processo de escrita é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia da escrita. Este processo engloba vários sub-processos: a planificação, a redacção e a revisão. A planificação é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para gerar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto e para programar o próprio desenrolar da tarefa. A redacção ou textualização tem a ver com a redacção propriamente dita, ou seja, com o aparecimento das expressões linguísticas que, agrupadas em frases e parágrafos, formarão o texto. A última etapa abarca a avaliação e a revisão, devendo apelar à consciência metalinguística do aluno.

Na verdade, muitos alunos têm inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita e são inúmeros os professores que comentam o fraco desempenho dos alunos na escrita, destacando a ortografia.

Este estudo tem como objectivos:

- observar a motivação dos professores para a realidade da ortografia;
- problematizar a importância da consciência (meta)linguística;
- aferir as competências inerentes à escrita escolar;
- propor metodologias para uma pedagogia da escrita;
- propor metodologias para uma pedagogia do erro ortográfico.

Tal como o título que adoptámos pretende sugerir, a nossa preocupação visa, sobretudo, contemplar aspectos práticos. Contudo, não ficaremos por aí,

visto que somos de opinião que a prática terá de ser devidamente fundamentada, correndo-se o risco, em caso contrário, de não se conseguirem alcançar os objectivos esperados.

Assim, os dois primeiros capítulos deste estudo são o seu suporte teórico. Procuramos dar a cada um dos capítulos um carácter de funcionalidade, passando, sempre que necessário, do campo da justificação ao da aplicação, e vice-versa.

Quantas e quantas vezes ouvimos dos nossos estudantes desabafos como estes: “Eu não sei escrever”, “não tenho jeito para me exprimir por escrito”, “não gosto de fazer redacções”, “nunca ninguém me preparou para isso”. São desabafos que encerram tanto de dramatismo como de frustração e acomodação a um estado de coisas aceite como inalterável, e que, de facto, se não forem envidados esforços, é evidente que nunca deixará de o ser, sobretudo se tal convicção já se encontra profundamente enraizada.

Por esta razão, no terceiro capítulo é feito o enquadramento metodológico deste estudo, em que fundamentamos as opções metodológicas tomadas, sendo também apresentadas as conclusões retiradas do *corpus*. A hipótese geral do nosso estudo relaciona-se com as dificuldades na expressão escrita que os alunos do 7º ano de escolaridade demonstram, tendo em conta uma tipologia de erros (também aqui apresentada) e seguindo-se o tratamento de um *corpus* (redacções dos alunos e ficha “Caça ao Erro”). Numa primeira actividade, os discentes realizaram produções escritas. Quanto à realização da segunda actividade, esta tratava-se de um exercício de “Caça ao Erro”, em que os alunos teriam de detectar erros ortográficos presentes nas frases e reescrevê-las correctamente.

Com este estudo, pretende-se detectar os erros ortográficos mais comuns neste *corpus* e, tendo em conta a tipologia referenciada, verificar na escrita em que palavras, os alunos revelam maior dificuldade.

A focalização deste estudo na escrita deve-se ao facto de ela ser essencial para o uso das várias funcionalidades da língua e da comunicação. No contexto da transmissão da língua portuguesa é importante inculcar, nos alunos, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma maior sensibilidade e consciência para que haja um maior sucesso nesta área da língua:

A língua, como todos nós, quer palpitar, crescer, tornar-se flexível e colorida, expandir-se, enfim, viver. E isso só acontece porque usamos a língua para comunicar com os outros e conosco mesmos. O mais admirável é que, com poucas dezenas de sons, todas as pessoas podem construir, em qualquer língua do mundo, uma infinidade de expressões que revelam aos outros o que pensam, o que imaginam e o que sentem. Mateus (2005: 1)

CAPÍTULO I

Linguística e Competência Linguística

1. Língua Materna

Segundo Xavier *et alii* (1990: 31), a Língua Materna (LM) ou de socialização transmitida geralmente pela família é a «língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso». Mills e Mills (1993) denotam alguma dificuldade em utilizar apenas um termo para referir LM, pois esta pode ter vários significados. Assim, pode significar a língua que a criança fala; a língua usada normalmente na família; a língua em que o utilizador é mais competente ou a língua da comunidade a que pertence.

Já Crystal (1997) defende que a «língua mãe» ou «primeira língua» são distintas de qualquer outra língua que venha a ser adquirida. Na opinião de Leiria (2005), Língua Materna é a língua em que, até aos cinco anos, a criança conhece e adquire a gramática, que se vai estruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade onde está inserida. Sim-Sim (1998: 25) considera que a Língua Materna do indivíduo é «o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística». Para Gee (1991, citado por Sim-Sim, 1995), Língua Materna pode ser chamada de «o nosso discurso primário», é adquirida dentro do grupo de socialização primário, isto é, a família. R. Kochmann (citado por Ançã, 1999) define a Língua Materna a três níveis: o afectivo, sendo o idioma falado por um dos progenitores; o ideológico, referindo-se ao idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda; a auto-designação, sendo a língua a partir da qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outra língua.

Baquer (1998) dá uma definição de Língua Materna mais abrangente ao ter em conta diferentes contextos sócio-culturais, afirmando que a Língua

Materna, a primeira língua falada, resultante da imitação inconsciente dos indivíduos que rodeiam a criança, com quem mantém uma relação afectiva intensa, está fortemente marcada pela afectividade. O autor prefere o termo **Língua 1** para designar a língua da primeira socialização¹.

1.1. O Processo Linguístico da Escrita

Entender o que é a escrita pressupõe compreender, antes de mais, o que é a *Linguagem* e enquadrar o conceito segundo as várias definições. Existem variadíssimas definições e, de um modo geral, todas realçam a importância da função simbólica na utilização dos signos acústicos e gráficos de forma a estes adquirirem um significado, embora arbitrário, por se tratar de uma convenção, tomando formas distintas consoante as diversas línguas.

Esta função linguística é uma faculdade dependente de uma estrutura e funcionamento cerebral que se vai consolidando e aperfeiçoando mediante o registo genético e a estimulação do ambiente, devendo esta ser profícua em estímulos linguísticos que se irão traduzir na aprendizagem da LM.

De um modo geral, o desenvolvimento linguístico não é mais do que atribuir significados às cadeias fónicas, inicialmente, e, posteriormente, às cadeias gráficas e, ao fazê-lo, a criança tem de as reconhecer para conseguir identificar aquilo que ouve, aquilo que lê e aquilo que escreve. Esta identificação pressupõe um conhecimento do léxico, da sintaxe e das regras fonológicas.

Segundo Sim-Sim (1997), o reconhecimento dos signos linguísticos pressupõe competências de compreensão oral² (atribuir significado a cadeias fónicas) e de leitura³ (extrair significado de cadeias gráficas). A capacidade de

¹ Para melhor explicar a importância da afectividade na definição de Língua Materna, ele dá os seguintes exemplos:

«Il en est souvent ainsi dans les couples mixtes notamment qui choisissent la plupart du temps la langue de celui des deux époux resté dans son pays.

C'est aussi, parfois, le cas des familles dont le projet est de s'établir définitivement dans un pays étranger et qui conviennent d'éduquer leur enfant né dans ce pays d'accueil dans la langue de celui-ci (ni langue maternelle, ni langue paternelle!)» (Baquer, 1998: 77 - 78).

² **Compreensão oral** – competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória. Esta competência é vital para o sucesso escolar (Sim-Sim, 1997).

³ **Leitura** – Entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura. A leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que

produção desdobra-se nas competências de Expressão Oral⁴ (produção de cadeias fónicas dotadas de significado) e de Expressão Escrita (produção de cadeias gráficas dotadas de significado).

Para conseguir um bom domínio da linguagem escrita, torna-se necessário o conhecimento implícito⁵ e explícito da estrutura morfofonémica, isto é, ter a noção de que as palavras são constituídas por morfemas e estes por fonemas: “O conhecimento explícito, neste âmbito, refere-se precisamente à compreensão (explícita) de que os fonemas formam morfemas e de que os morfemas se combinam para originar palavras flexionadas e derivadas.” (Castro Pinto, 1994: 25)

O nível explícito da linguagem permite análises fonológicas explícitas de estímulo-fala e depende da aquisição formal de uma competência específica – a dimensão visual-gráfica da linguagem. As operações a este nível são do domínio da consciência (Schaywitz (1996), citado por Castro Caldas, & Reis (1998: 67)).

Remetendo estas competências para a escrita, o jovem ao escrever estará apto a desenvolver e a descrever os seus raciocínios, utilizando vários tipos de texto para exemplificar, demonstrar e informar acerca de um assunto; serão essas as capacidades que se espera que ele demonstre.

A escrita revelará essa capacidade de representação de uma realidade objectiva que terá de obedecer a uma estrutura sintáctica e semântica logicamente sequencializada que facilite o entendimento do leitor (capacidades metapragmáticas⁶ e metatextuais⁷).

1.1.1. A Performance Escrita

Para conseguir escrever é preciso um nível de abstracção maior do que em relação à linguagem oral, exigindo uma reflexão conscienciosa. O que se torna

não se esgota na aprendizagem, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. É função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico capaz de usar a leitura para obter informação e organizar o conhecimento (Sim-Sim, 1997).

⁴ **Expressão Oral** – É a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conforme a gramática de uma língua.

⁵ O conhecimento implícito identifica-se com o conhecimento inconsciente, automático, tácito, subjacente ao uso que fazemos da linguagem e o conhecimento explícito remete para a capacidade de manipular os objectos linguísticos, de analisar, por exemplo, a estrutura morfológica das palavras (Castro Pinto, 1994).

⁶ É uma habilidade específica metalinguística, segundo Gombert (1992), que presume a capacidade de representar, organizar e regular o uso da língua.

⁷ Esta capacidade, para muitos autores, inclui o conhecimento das relações entre os signos linguísticos e o seu contexto extralinguístico (Gombert, 1992).

evidente não só em relação às palavras ou às suas unidades, mas também em relação à construção frásica, porque é, precisamente, a este nível que a linguagem oral e a linguagem escrita se diferenciam mais.

Vygotsky (1978) também considera que o acto da escrita passa pela consciencialização da mesma. Não basta compreender que as palavras são constituídas por segmentos fonémicos, necessita-se, igualmente, de entender a estrutura morfofonémica das mesmas, e assentar esta compreensão no conhecimento morfológico implícito e explícito, que, quando deficitários, motivam a existência de erros morfémicos na escrita.

Caberá, neste ponto, necessariamente, a definição dos itens (dentro do objectivo do nosso trabalho) avaliados pelo professor, no âmbito da expressão escrita:

f Ortografia:

Neste parâmetro é avaliada a existência ou não de erros ortográficos. O erro pode ser de diferentes tipos, sendo que os mais comuns se prendem com a omissão de letras no início, meio ou fim das palavras, inversão de letras, confusão de letras de sons equivalentes, adição de letras, não utilização adequada do verbo “haver”, confusão de grafemas com o mesmo som;

f Pontuação:

Neste parâmetro é avaliada a correcção/incorrecção e omissão da pontuação. Omissão de acentos; sinais de pontuação, cedilhas e hífenes, adição de acentos.

1.1.2. Aprendizagem da Escrita

Para ensinar a escrita, é imprescindível que o professor tenha conhecimento do que ocorre nessa aprendizagem e nos seus processos. A preocupação com a língua humana é antiga e, desde o início, as hipóteses sobre sua aquisição vinculam-se às concepções da sua natureza. Seria a língua regida pela natureza ou pela convenção social?

A Linguística Moderna debruça-se sobre o facto de a língua ser inata ao Homem ou adquirida culturalmente. Se é adquirida culturalmente, “qual é a

natureza dessa aprendizagem? ; se é parcialmente inata, ‘O que e quanto do que sabemos já está biologicamente programado e quanto é adquirido em contacto com o ambiente?’ (Kato, 2000: 100).

As teorias da aquisição não são objectivas quanto ao estudo da aquisição da escrita, portanto, cabe analisar até que ponto são relevantes para o estudo da aprendizagem da escrita. Em relação à tese inatista, temos a proposta de Chomsky (1981), a visão biológica de Lenneberg (1964) e a teoria evolucionista de Bickerton (1981). Para Chomsky, o ser humano vem programado biologicamente para desenvolver determinados tipos de gramática. O facto de a criança atingir gramáticas perfeitas, mesmo quando o estímulo ambiental é fragmentado, é uma evidência para o sustento da tese inatista. Assim, para os inatistas, conhecimento e comportamento linguístico são geneticamente determinados. Entretanto, Kato (2000: 101) afirma que a tese inatista não tem relevância para a aprendizagem da escrita, já que “esta não pode ser postulada como inata ao homem, uma vez que há culturas ágrafas no mundo”.

Lenneberg (1964) também é a favor da tese inatista. Baseia-se o autor na comparação entre a aquisição da fala, de um lado e, de outro, do andar e do escrever. Andar, segundo ele, é geneticamente herdado; o escrever é culturalmente adquirido. Falar é uma capacidade inata e ler e escrever não o são. Isso, no entanto, é questionado, pois falar exige estimulação do ambiente. Assim, a capacidade da fala pode ser considerada culturalmente adquirida. Ainda afirma o autor que a fala é uma capacidade biológica pelo fato de não apresentar variação intra-espécie. Todavia, sabe-se que tanto a fala como a escrita admitem variação dentro de certos princípios; ambas são, portanto, fenómenos culturais.

A teoria evolucionista de Bickerton (1981) é variante da tese inatista de Chomsky. O seu *bioprograma* linguístico especifica um limite inferior – definido pelo trajecto natural inicial de desenvolvimento linguístico – e um limite superior – atingido com o desenvolvimento cultural. Segundo esse autor, o que determina esse limite é a propriedade que existe de aprender a língua; a língua culturalmente adquirida não pode distanciar-se imprevisivelmente da língua bioprogramada.

A tese construtivista de Piaget (1980) trata do conhecimento que resulta do comportamento do sujeito na sua interacção com o objecto de aprendizagem.

Para Piaget, inato seria um núcleo de programas que organiza e coordena acções e percepções que se ajustam ao conteúdo do contexto onde funcionam.

Piaget e Chomsky concordam que o estado inicial da linguagem não é uma tábua rasa, só que, para Piaget, a natureza desse equipamento inato vem de programas que geram esquemas de acção orientados para qualquer objecto aprendido e, para Chomsky, vem de esquemas formais específicos para a aquisição de gramáticas. Enquanto para Chomsky, competência e desempenho são independentes, para Piaget é justamente o comportamento do sujeito que é a base do conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991: 26), conhecemos na teoria de Piaget um sujeito que procura activamente compreender o mundo que o rodeia, resolvendo as interrogações que este mundo provoca. Enquanto o organiza, aprende basicamente através das suas próprias acções sobre os objectos do mundo e constrói categorias de pensamento.

A tese associacionista opõe-se à tese inatista, pois, segundo a sua concepção, se um estímulo de determinado ambiente estiver presente, provocará determinada resposta, desde que esta leve a um esforço positivo. Conforme essa visão, a generalização indutiva e a abstracção indicam a aprendizagem. A generalização ocorre quando a criança generaliza a resposta a um conjunto maior de estímulos a partir de um reforço de resposta particular; a abstracção ocorre no momento em que a criança responde a uma propriedade particular fora do seu contexto.

Conforme Miller (1951), a criança aprende a responder a decisões através dos termos lógicos que nelas aparecem. Tais termos permitem que seja deduzido o seu significado conforme o contexto. A teoria associacionista reconhece que o significado de decisões não pode ser aprendido por resposta automática e, ainda, que o significado das palavras pode ser aprendido por dedução.

Na visão inatista de Chomsky, a comunicação é função secundária da língua, já na visão estruturalista a língua é considerada instrumento de comunicação. Para Saussure, a língua tem como objectivo primeiro a comunicação. O retorno a essa concepção de língua deve-se especialmente a Vygotsky, cuja principal preocupação é com os efeitos cognitivos dessa comunicação e não apenas com os seus aspectos linguísticos.

Assim, o posicionamento da teoria *interaccionista* (Richter, 2000) é o de que a aquisição da linguagem surge pela interacção entre o programa mental

inato do aprendente e a linguagem produzida por ele e o seu interlocutor num sistema de reciprocidade de comportamentos. A linguagem é um meio social utilizado para realizar actividades em situações determinadas a fim de atender às necessidades dos sujeitos sociais que, para atingirem a meta desejada, participam da negociação de sentido, confirmando o carácter interactivo da actividade verbal.

Merece ser destacado que Ferreiro e Teberosky (1986) apresentaram um contributo relevante para o entendimento da aquisição e evolução do processo de escrita. Ferreiro e Teberosky (1986) propuseram cinco níveis sucessivos do processo de evolução da escrita construída pela criança. No "nível 1", de acordo com as autoras, a relação que a criança faz entre o objecto referido e o registo ocorre porque ainda não distingue desenhos de escrita. A criança atribui à escrita as características do objecto referido. No "nível 2", a criança entende que, para poder ler coisas diferentes, é necessário registá-las com diferença. Nesse nível, a criança tem domínio limitado da grafia de algumas letras, então posiciona-as de forma diferente para ler coisas diferentes. No "nível 3", para a criança, cada letra equivale a uma sílaba. A criança analisa as sílabas das palavras e, como as vogais são as letras de valor estável, são as mais usadas, havendo conflito entre quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica. Em relação ao "nível 4", a criança abandona a hipótese silábica e surge um processo de reflexão quanto aos fonemas que compõem as palavras. A criança analisa mais especificamente a palavra como um todo. O "nível 5" representa a escrita alfabética, finalizando assim o processo de construção da escrita. Nesta fase, a criança "compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever" (1986: 213).

Podemos concluir, diante destas posições, que a criança não constrói aprendizagens sozinha. Os processos importantes para todas as aprendizagens do ser humano acontecem colectivamente, na interacção um com o outro e com o meio. A escrita é um objecto deste ambiente, portanto, o sistema ortográfico do português poderá ser apreendido pela criança, à medida que o ambiente for favorável.

Constatamos o quanto é necessário o professor conhecer o funcionamento da língua, para que reflecta sobre a sua prática, reveja os seus pressupostos

teóricos e propicie às crianças um espaço de construção, em que tanto o professor como o aluno sejam autores das suas histórias. Ter conhecimentos sobre a linguagem escrita, no caso específico da presente pesquisa, dá, ao professor, maior segurança no sentido de tratar a ortografia de forma adequada, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem de forma a capacitar as crianças a vencerem as dificuldades relativas à apropriação do sistema ortográfico.

1.2. O Processo Linguístico do Oral

Os processos, que permitem reconhecer visual e auditivamente as palavras, dependem crucialmente do conhecimento fonológico e lexical e apoiam-se na frequência de padrões de sequências de sons ou de letras.

Se compararmos o que acontece na compreensão oral e na compreensão escrita, verificamos que, na primeira, pode haver mais dificuldade no processamento porque há menos pistas linguísticas que ajudem à identificação das palavras: estas surgem encaixadas num *continuum sonoro* e não separadamente como ocorrem na escrita. Além disso, em consequência da coarticulação, surgem problemas de ligação entre as palavras que têm de ser resolvidos. Por exemplo, na produção das sequências *campo pequeno vs campo grande vs lago pequeno* varia em função do contexto e, em consequência, o sistema de percepção auditiva percebe formas diferentes por uma mesma palavra.

Na verdade, o reconhecimento das palavras é uma etapa fundamental, mas não suficiente para compreender. É ainda necessário organizar o material lexical em unidades sintáticas, grupos de palavras ou frases, e, para isso, há mais entraves na escrita do que no oral.

Desta forma, *no oral*, o modo como usamos a entoação, como segmentamos a fala através de pausas, é uma ajuda preciosa para o ouvinte que tenta perceber o que é dito; são as chamadas indicações prosódicas (entoação, pausas, duração dos sons...) que marcam limites entre grupos de palavras, organizando-os sintacticamente e que, simultaneamente, preparam o sinal da fala em unidades adequadas à capacidade de armazenamento da memória de trabalho.

No entanto, *na escrita* a situação não é similar, havendo apenas a pontuação que assinala alguns limites sintácticos. Frequentemente, o leitor confronta-se com algumas sequências que tem de organizar em constituintes, de modo a conseguir uma estrutura gramatical que possa ser interpretada (recorde-se o facto de muitos leitores revelarem dificuldade a ler escritores que fazem um uso escasso da pontuação), atribuindo-lhe um significado coerente.

A interpretação do material verbal, ouvido ou lido, vai mobilizar um conhecimento semântico que interage com outros tipos de conhecimento linguístico e não linguístico. Se ouvirmos ou lermos: *O João deu a bola ao Rui* ou *A bola deu João ao Rui*, apesar da ordem das palavras variar, há uma estrutura semântica em torno do verbo que define quem dá, o que é dado e quem é o beneficiário dessa doação. A interpretação plausível permite sempre que o constituinte *a bola*, apesar dos lugares que pode ocupar na frase, seja sempre o objecto que é manipulado na acção e que *João* seja sempre o Agente da doação. Também é importante, na compreensão, que o sujeito, o ouvinte ou leitor, faça uso do seu conhecimento do mundo, da sua experiência e cultura, para melhor interpretar a informação compreendida, integrá-la na que possui e, desta forma, alterar os próprios quadros conceptuais que saem enriquecidos.

No que concerne ao discurso oral, apesar de serem cometidos erros na produção da fala, estes são uma parte ínfima relativamente a tudo o que produzimos com correcção, certos erros produzidos, como as trocas de sons ou de sílabas, os lapsos que por vezes resultam em trocas (*cara malenta* por *câmara lenta*; *carião de limoca* por *carioca de limão*), as hesitações em encontrar certas palavras (por vezes, *temos a palavra debaixo da língua*) são factores que permitem identificar os processos subjacentes à produção.

Quanto à produção de um texto, o léxico mental tem um papel essencial, sendo primordial encontrar palavras para nelas codificar as ideias. Para isso, há um primeiro recurso ao léxico onde são seleccionadas formas que representam conceitos e que vão dar lugar à elaboração de unidades de sentido. Com apoio ao conhecimento sintáctico, estas são integradas em sequências frásicas, obedecendo a certos padrões, criando-se relações de dependência estrutural que determinam relações gramaticais, sendo preciso, para isso, que actuem os processos de concordância.

Compreensão e produção distinguem-se por aspectos associados ao conhecimento não-linguístico. Enquanto na compreensão o sujeito tem de decodificar a linguagem e criar um modelo mental de tal modo que a informação processada faça sentido, na produção escrita, factores de ordem pragmática determinam a escolha de um estilo discursivo. O sucesso da comunicação na produção depende do conhecimento linguístico e extralinguístico fruto da aprendizagem da língua materna e das formas de comunicação marcadas culturalmente, que são apreendidas ao longo de uma experiência enquanto comunicadores.

2. Competência (Meta)linguística

2.1. A Noção de Competência

A competência ou competências que estão subjacentes à aprendizagem de uma língua é uma questão pertinente, que tem sido objecto da atenção de vários investigadores ligados sobretudo à Linguística e a áreas com ela relacionadas (Psicolinguística, Sociolinguística). O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* salienta a importância das competências: “para executar as tarefas e actividades necessárias para lidar com as situações de comunicação em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo.” Conselho da Europa (2001: 147)

Apesar de ser unânime a sua relevância, é importante ressaltar que o conceito de competência tem sido alvo de discórdia, havendo, ao longo do tempo, pouco consenso na sua definição.

A noção de competência⁸ foi introduzida por Chomsky (1965, 1968), para definir o conhecimento que um falante tem do sistema da sua língua, ou seja, das

⁸ «A competência (competence) traduz não só um conhecimento interiorizado e enraizado culturalmente, mas também indica a intuição do falante para se poder pronunciar sobre a validade dos enunciados produzidos numa dada língua, pelo que a competência é também gramatical. Competência opõe Chomsky a performance (termo de tradução difícil, que significa literalmente “desempenho”, “realização”,

suas estruturas e regras, aliando-lhe a noção de desempenho ou *performance*, o uso concreto que um falante faz da língua em situações reais de comunicação. Por um lado, existe um distanciamento entre conhecimento e prática e, por outro, a função social da língua não é tida em conta.

O modelo de Chomsky foi bem aceite, numa fase inicial, e paulatinamente diversos linguistas foram manifestando a sua oposição. Esta situação proporcionou uma variedade de definições, que estavam de acordo com os campos de actuação dos investigadores (Linguística, Sociolinguística e Psicologia). Silva (2004) salienta esta panóplia de pareceres, que contribuíram para a imprecisão do conceito, fazendo referência a Taylor (1988:148), Hymes (1979), Savignon (1971), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Stern (1987), Spolsky (1973, 1989), Widdowson (1989), Bachman (1990, 1991), Almeida Filho (1997), Consolo (1999) e Alvarenga (1999): “alguns estudiosos começam a entender a competência como a capacidade linguística, e o uso da língua como a actividade linguística. A diferença entre a capacidade e a actividade é a existente entre aquilo que um falante é capaz de dizer e compreender em teoria e aquilo que ele realmente diz e compreende em situações concretas de comunicação.” Slobin (1976, citado por Pliássova, 2005: 25)

O significado de competência foi sendo delimitado por alguns estudiosos, numa perspectiva sobretudo comunicativa. Cazden (1970, citado por Pliássova, 2005) define *competência comunicativa* como a forma como a criança apreende e categoriza as situações sociais do seu mundo, assim como diferencia, segundo essas situações, os seus usos da linguagem. Silva (2004) refere que Hymes (1979), para além de incluir a dimensão social no conceito de competência, passando a denominá-la competência comunicativa⁹, alargou o conceito de competência para incluir a ideia de capacidade para usar, unindo, assim, as noções de competência e desempenho que se encontravam diferenciadas na

“aplicamos esse conhecimento linguístico, geralmente traduzido em actos de linguagem ou de fala”» (Seia, 2005: 91)

⁹ Competência comunicativa é «o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que acomodam a utilização da fala num enquadramento social. O processo de socialização da linguagem consiste, em parte, na aquisição progressiva desta competência de comunicação que completa necessariamente a competência gramatical do sujeito falante. A competência comunicativa supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outro/s: ela implica também um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que estão na comunidade considerada.» Galisson & Coste (1993: 134)

dicotomia proposta por Chomsky. Não basta, segundo ele, que o indivíduo reconheça e aplique a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua, de modo a ser caracterizado como competente em termos comunicativos. É preciso que, para além disso, reconheça e aplique as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. Desta forma, um indivíduo revela obter competência se identifica o momento em que deve falar, não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Willems (1993) relaciona toda a capacidade do indivíduo em utilizar a língua de um modo correcto e eficaz com competência comunicativa. No entanto, «necessitará de valer-se das suas competências linguísticas, discursivas, pragmáticas e sociais» (Pliássova, 2005: 26).

Taylor (citado por Silva 2004) defende que competência é um conceito estático, propondo que o termo *competência comunicativa* seja substituído por *proficiência comunicativa*. A proficiência diz respeito à capacidade de usar a competência. Desempenho estaria relacionado com o que é elaborado, no momento em que a proficiência é demonstrada. Desta forma, para Taylor, competência é um conceito estático. Proficiência não, sendo, por isso, um conceito relativo.

Meirelles (2002: 133), baseando-se nos estudos de Bitti & Zani (1997) e de Berruto (1974), sugere que, os diversos componentes da competência comunicativa, só fazem sentido no todo que é a competência comunicativa. A mesma autora considera essencial explicitar aos aprendentes estas competências, uma vez que só assim «conseguirão munir-se de apetrechos que lhes proporcionem um saber-fazer e um saber-ser comunicacionais necessários a situações diversas do dia-a-dia.». Faz referência, em primeiro lugar, à competência linguística, que é entendida «como a produção e reconhecimento de sons e significados e a formação de frases reunidas e integradas num contexto verbal determinado». A competência sociocultural tem a ver com o conhecimento das regras sociais e «normas de interacção integrantes da herança cultural de uma comunidade». A competência executiva, é a realização efectiva de uma intenção comunicativa. A competência pragmática tem a ver com a adequação entre as formas de linguagem utilizadas pelo falante e as que eram as suas intenções ao comunicar. A competência paralinguística abrange «os elementos da prosódia: acentuação maior ou menor de determinados vocábulos, intensidade, entoação,

riso.» A competência proxémica relaciona-se com a forma como cada «interveniente na comunicação ocupa o espaço físico dos outros onde ela decorre e se relaciona com o espaço ocupado pelos outros.» Por último, faz referência à competência cinésica, que tem a ver com os gestos, expressão corporal e facial, enquanto elementos integrantes de uma situação de comunicação.

2.2. Competência Linguística

Ao longo do seu percurso investigativo, outros teóricos foram evoluindo para a noção de competência linguística.

Para Pliássova (2005), fazendo referência a Apresian (1974), a competência linguística seria como um sistema de conjuntos complexos de acções exercidas pelo falante sobre a matéria linguística, tais como a compreensão do conteúdo dos enunciados, a sua construção gramaticalmente correcta, a distinção entre enunciados correctos e incorrectos e a detecção de semelhanças e de diferenças nas formas e sentidos.

Gorelov (1987, citado por Pliássova, 2005: 26) relaciona competência linguística com o valor real da língua, por oposição à língua no seu todo, sendo esta consideravelmente vasta e encontrando-se em constante transformação: uma língua, enquanto sistema, não pode ser dominada por ninguém, podendo apenas ser descrita de modo mais ou menos completo e fixada em livros, o valor real do seu uso conserva-se na memória individual de cada um dos falantes e na memória colectiva de um povo.

No entanto, de acordo com Bachman (1990), a competência comunicativa abrange um conjunto de componentes do conhecimento que são utilizados na comunicação processada através da linguagem. A capacidade mental que assegura a implementação desses componentes nos usos comunicativos contextualizados da linguagem é a competência estratégica do falante. Esta vai promovendo o meio de ligação entre a competência linguística e os aspectos contextuais das diferentes situações comunicativas.

A distinção entre a competência da língua e a competência da linguagem é feita por Deykina & Novojilova (1995, citados por Pliássova, 2005: 27): a primeira diz respeito aos conhecimentos dos fenómenos linguísticos isolados e do sistema

linguístico no seu todo, e a segunda aos conhecimentos ligados à selecção dos recursos linguísticos necessários para a produção de enunciados.

No entender de Andrews (1997), competência linguística é o que proporciona ao falante ter, na produção dos seus discursos, espontaneidade (capacidade de usar a linguagem com exactidão) e elaboração (capacidade de utilizar estruturas linguísticas complexas).

No que concerne à questão da competência do falante de uma língua, o Conselho da Europa (2001) explicita que as competências comunicativas em língua são as que permitem a um indivíduo utilizar especificamente meios linguísticos. (ibidem: 29). Estas competências comunicativas incluem três componentes: a sociolinguística, a pragmática e a linguística.

A competência sociolinguística diz respeito «ao conhecimento e à capacidade exigidos para lidar com a dimensão social do uso da língua» (ibidem: 169). A competência pragmática refere-se «ao uso funcional dos recursos linguísticos (...) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais» (p. 35). A competência linguística «relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade» (p. 34). Esse conhecimento pode ser consciente, ou não, e a sua organização varia de indivíduo para indivíduo. Esta competência reúne um conjunto de competências, a saber:

a) competência lexical que «consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.» (p. 159);

b) competência gramatical, «definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar» (p. 161);

c) competência semântica, relacionada com «a consciência e o controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado» (p. 165);

d) competência ortográfica (que «envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos» (p. 167);

e) competência ortoépica, ligada à pronúncia correcta.

3. A Competência/ Consciência (Meta)linguística

3.1. Origem do Conceito

Para encontrarmos as origens do conceito de (meta)linguística recuamos até aos anos sessenta quando Jakobson (1963, citado por Pliássova, 2005) introduz a noção de função metalinguística da linguagem, sendo ela que possibilita aos falantes, num acto comunicativo, o esclarecimento de significados, através da produção de enunciados não sobre a realidade circundante, mas sobre a própria linguagem.

Nos anos setenta, Lúria (1975) e Vygotsky (1979)¹⁰ formulam a metáfora da janela para tentar explicar a diferença entre o uso diário e espontâneo da linguagem e a reflexão consciente sobre a mesma: um indivíduo que observa o mundo através de uma janela raramente repara no seu vidro e na sua estrutura. Do mesmo modo, o falante, ao utilizar a linguagem no seu dia-a-dia para fins comunicativos, não foca a sua atenção sobre a linguagem em si, sobre as suas formas e estruturas que possibilitam o próprio acto comunicativo. (Pliássova, 2005: 31).

Tendo esta metáfora como ponto de partida, Cazden (1974, citado por Pliássova: 2005) avança para uma definição de consciência (meta)linguística: “se a linguagem no seu uso comum é transparente tal como o vidro da janela, a

¹⁰ Citados por Pliássova (2005: 31).

Vygotsky (1979, citado por Pliássova: 31)) debruça-se sobre o uso espontâneo e o uso consciente da língua. Para ele, a consciência da língua e da sua estrutura só surge na criança como resultado das actividades de reflexão sistemática sobre a língua promovidas na escola. A aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos e abre caminho para a promoção da consciência. Apesar de parecer uma aprendizagem artificial, a assimilação de conceitos teóricos proporciona a sistematização dos diferentes aspectos linguísticos, favorecendo toda a competência linguística da criança.

consciência (meta)linguística é o que permite tornar a linguagem “opaca” para que as formas linguísticas possam ser vistas e analisadas em si e por si próprias” (Pliássova, 2005: 31).

Doughy, Pearce e Thorton (1971, citados por Hawkins, 1999), já nos anos setenta, chamam a atenção para o facto de os falantes possuírem a capacidade para usar a linguagem, mas nem sempre terem consciência da mesma.

3.2. Conceito de Consciência (Meta)linguística

O conceito de (meta)linguística é, à semelhança de outros conceitos por nós abordados, complexo e pouco consensual, o que nos permite afirmar que não há uma definição unânime relativamente ao conceito em questão.

No entender de Tunmer & Herriman (1984), a consciência (meta)linguística relaciona-se com a capacidade de reflexão sobre a linguagem e o poder da sua manipulação estrutural, sendo isso possível devido ao facto de a linguagem poder ser utilizada para simples compreensão e produção de frases, podendo também ser, ela própria, objecto de pensamento e análise.

A consciência (meta)linguística é para Titone (1988), de um modo genérico, a capacidade para reflectir acerca da natureza e das funções da linguagem.

No entanto, Vieira (1993: 39) define-a como o «conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua.» Van Lier (1999) explica que a consciência (meta)linguística surge na criança como resultado da sua compreensão da linguagem como algo manipulável e controlável. Fedorenko (1975, citado por Pliássova, 2005: 38) explica que a consciência (meta)linguística é uma capacidade intuitiva e não reflectida do falante em obedecer às regras de funcionamento da linguagem tanto no domínio de formação de palavras, como nos domínios de léxico, de sintaxe e de estilística.

Por sua vez, Alegre (2000) defende que a consciência (meta)linguística está relacionada com a capacidade que o aprendente tem em reflectir sobre a língua, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo presente o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. Barbeiro (1999) define-a como a capacidade cognitiva do sujeito, incidindo sobre a linguagem e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão. Barrera

(2003: 492) descreve a consciência metalinguística como um termo genérico que envolve diferentes tipos de capacidades, tais como:

- segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas);
 - separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes);
 - perceber semelhanças sonoras entre palavras;
 - julgar a coerência semântica e sintáctica de enunciados.
- Sousa (1994) destaca o carácter intencional, reflectido e explícito da consciência (meta)linguística, definida como a capacidade do falante em usar activamente a linguagem para reflectir e falar sobre a própria linguagem.

Como síntese, Pliassova (2005: 42), fazendo referência a Teberosky (1994), refere que a consciência (meta)linguística é um processo complexo e multifacetado, sendo apenas possível pela dupla propriedade da linguagem de ser tanto para descrever o mundo, como para se referir a si mesma, ou por outras palavras, de ser tanto o meio, como o objecto de conhecimento.

3.3. Elementos da Consciência (Meta)linguística

Tal como a linguagem, a consciência (meta)linguística é constituída por um conjunto de elementos, apresentando-se, assim, como um fenómeno linguístico multifacetado, sendo os seus componentes alvo de investigação. James & Garret (1991) defendem que cinco domínios compõem a consciência (meta)linguística: o afectivo, o social, o do poder, o cognitivo e o do desempenho.

- domínio afectivo - o interesse, a motivação ou a curiosidade são critérios afectivos, que determinam o sucesso ou insucesso na aprendizagem e no uso de uma língua. Neste domínio, o conhecimento e o sentimento inter-relacionam-se e resultam na formação de atitudes relativas à língua em causa;
- domínio social - proporciona a harmonização social baseada na compreensão da variedade linguística.
- domínio do poder - podendo a linguagem ser utilizada como instrumento de manipulação, há aqui um factor de poder muito importante.

- domínio cognitivo - este é um componente essencial porque o desenvolvimento da consciência (meta)linguística implica a estimulação da capacidade de reflectir analiticamente sobre diferentes aspectos da linguagem, sendo nele que se estabelecem as relações entre linguagem e o pensamento;
- domínio do desempenho - existe uma relação entre a prática linguística, a capacidade de análise e o uso de diferentes estratégias comunicativas, sendo neste domínio que é feita a ligação entre o conhecimento declarativo e o processual.

Já Gombert (1992) apresenta cinco capacidades, que considera que se podem englobar na consciência metalinguística:

- capacidades metafonológicas - responsáveis pela identificação e manipulação das componentes fonológicas das unidades linguísticas;
- capacidades metassintáticas - afiançam o controlo consciente de aspectos sintáticos da linguagem com base em regras gramaticais;
- capacidades metassemânticas - possibilitam não só o reconhecimento do sistema da língua como um sistema convencional e arbitrário, mas também a manipulação das unidades linguísticas na construção de significados;
- capacidades metapragmáticas - intervêm na regulação dos diferentes usos da linguagem;
- capacidades metatextuais - permitem a organização do discurso coerente com base no conhecimento das relações que se estabelecem entre as unidades linguísticas e os contextos extralinguísticos do seu uso.

3.4. Crescimento da Consciência (Meta)linguística

O momento em que surge a consciência (meta)linguística é, também, ele alvo de divergência. Uns sustentam que esta se desenvolve aquando da

aprendizagem formal, em contrapartida, outros defendem que vai surgindo paralelamente à aquisição da linguagem.

No entender de Hakes (1982, referido por Pliássova, 2005) está estreitamente ligada à crescente capacidade de distinguir, por um lado, os aspectos linguísticos dos não linguísticos e, por outro, os vários aspectos linguísticos entre si. Resulta, assim, dos progressos (decorrentes da aprendizagem formal) no processamento deliberado e controlado da informação e na concentração intencional da atenção sobre a linguagem com o objectivo de reflexão e análise. Nesta linha de ideias, em que a escolarização é fundamental para o aumento e desenvolvimento da consciência (meta)linguística, Pliássova (2005) refere as opiniões concordantes de Donaldson (1978) e Valtin (1984).

Tunmer & Herriman (1984) apontam três hipóteses relativamente ao surgimento da consciência (meta)linguística, sendo a primeira logo no do processo de aquisição da linguagem; a segunda na altura em que se inicia a escolarização formal e a terceira somente depois de a criança ter sido integrada na escolarização formal.

Content (1985) refere os dois anos em diante, como a altura em que a criança começa a questionar acerca da pronúncia de certas palavras, a fazer exercícios repetidos de pronúncia de fonemas recentemente adquiridos, a fazer jogos baseados na produção ou invenção de rimas e a articular ritmadamente sílabas sem significado.

Investigadores como Wagner & Torgesen (1987) defendem que já na idade pré-escolar, a consciência fonológica se traduz, posteriormente, em capacidade de leitura e evolui desde a consciência dos sons da língua e das suas estruturas, até à consciência lexical, querendo isto dizer que a criança ganha consciência de palavras como um conjunto codificado de sons.

Para Sim-Sim (1998: 224), as «capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo e que a compreensão e a produção antecipam sempre a consciencialização». A mesma autora refere que a consciência fonológica começa por se manifestar, logo nos dois primeiros meses de vida. Por volta dos três anos, a criança já é capaz de distinguir todos os sons da sua LM e, aos quatro, já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua. Quando a criança começa a pedir esclarecimentos acerca de significados e expressões, é quando a

consciência semântica se começa a manifestar. Todavia, é por volta dos sete anos que a criança consegue identificar isoladamente as palavras com conteúdo semântico fora do contexto de uso e as palavras com mera função gramatical, que é quando a capacidade de abstracção se começa também a desenvolver. Falta referir a consciência sintáctica que, segundo a mesma autora, se inicia por volta dos quatro anos, quando a criança corrige o seu próprio discurso ou mesmo o discurso alheio, desenvolvendo-se com a aquisição de estruturas linguísticas de complexidade crescente.

Para Van Lier (1999), as capacidades metalinguísticas revelam-se muito cedo e vão-se desenvolvendo gradualmente, acompanhando a aquisição da linguagem, até aos quatro, seis anos de idade. Desta forma, nos primeiros anos de vida, a criança presta muita atenção à linguagem e cria diversos jogos verbais, que controlam a sua produção oral. O desenvolvimento destas capacidades é, de acordo com o autor, crucial para a aprendizagem da leitura.

Fazendo um ponto de situação, podemos dizer que «a consciência (meta)linguística é o que permite ao falante/aprendente de uma língua observar e detectar concreta e simultaneamente diversos aspectos qualitativos dos enunciados, tais como os lexicais, os idiomáticos, os estilísticos, entre outros. Ela é também o mecanismo que controla os processos da linguagem, auxiliando a compreensão de diferentes sentidos e permitindo a avaliação da correcção /in correcção, da aceitabilidade /inaceitabilidade e da elegância /não elegância dos enunciados produzidos e recebidos.» (Bojovitch, 2002, citado por Pliássova: 50)

Pelas razões atrás enunciadas, o desenvolvimento da consciência (meta)linguística é fundamental no ensino das línguas em contexto escolar. Donmall (1991) vai mais longe ao dizer que para que as aulas de línguas não sejam um espaço onde se reproduzem modelos antigos, deve haver uma interpretação adequada das finalidades da consciência (meta)linguística. Deste modo, a reflexão sobre a língua deve ser mais do que o simples acesso a um conjunto de regras de funcionamento da língua, sendo necessário que a vertente cognitiva assuma um papel facilitador da aprendizagem, deixando que o conhecimento linguístico seja resultado das investigações, reflexões e conclusões dos alunos.

Andersen (1991) salienta, também, a importância do contexto de aprendizagem, pelo que este deve ser ajustado à realidade sociocultural de cada escola. Por sua vez, Clark & Ivanic (1991) reforçam que para se desenvolver a consciência (meta)linguística se deve também ter em conta a inter-relação dos aspectos formais, cognitivos, afectivos, interpessoais e sociais envolvidos na aprendizagem.

Andrews (1997, citado por Pliássova, 2005: 51) sublinha ainda que o estímulo da consciência (meta)linguística conduz «à consciencialização dos elementos, estruturas, padrões e usos da linguagem e, conseqüentemente, forma falantes reflexivos, que conseguem proceder a escolhas linguísticas conscientes dentro do leque das opções oferecidas pela totalidade do sistema da língua.».

Para finalizar, manifestamos a nossa concordância com Clark & Ivanic (1991) quando defendem que o desenvolvimento da consciência (meta)linguística leva à consciencialização, por parte dos aprendentes, da sua identidade enquanto falantes, transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis, que se reconhecem como uma parte activa de todo o funcionamento social.

3.5. Consciência Metalinguística

A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de capacidades, tais como segmentar a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras dos seus referentes, ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes; perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintáctica entre os significados.

Quando um aluno inicia o seu processo de aprendizagem escolar, este já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa. Essa competência linguística é adquirida naturalmente, implicando o domínio de regras gramaticais de uma forma não consciente. Nas palavras de Teberosky (1994), a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para se referir ao mundo quanto para referir-se a si própria, faz com que possa ser utilizada como objecto de conhecimento, o que caracteriza a actividade metalinguística. Esta envolve

aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintáctico) e não apenas o seu conteúdo (semântica).

Referiremos as diferentes capacidades envolvidas no desenvolvimento da consciência metalinguística, tanto do ponto de vista da linguagem oral, como da consciência de aspectos sintácticos relativos à estruturação gramatical:

a) **Consciência Fonológica:**

o termo *Consciência Fonológica* tem sido utilizado para se referir à análise das palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem. Pretende-se avaliar a capacidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar fonemas e outras unidades da fala, tais como sílabas e rimas.

b) **Consciência Lexical:**

a *Consciência Lexical* diz respeito à capacidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjectivos, verbos) e aquelas com função sintáctica, que adquirem significado apenas entre as palavras (conjunções, preposições, artigos).

c) **Consciência Sintáctica:**

o termo *Consciência Sintáctica* refere-se à capacidade de reflectir a estrutura gramatical das frases. A sintaxe é constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, sendo necessário regras de combinação entre as palavras de modo a serem produzidos enunciados que façam sentido.

Desta forma, há estudos que têm sugerido que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas da consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita e a leitura não podem ser entendidos como processos de codificação/ descodificação de palavras, consideradas isoladamente, a partir das relações entre letras e sons. De acordo com essa perspectiva, o bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de descodificação para atribuir sentido ao texto, mas que é capaz de utilizar o seu conhecimento linguístico e extralinguístico para identificar as palavras, a partir da utilização de indicações semânticas e sintácticas fornecidas pelo texto (Kato, 1987; Rego, 1995).

4. A Escrita

É do senso comum que, actualmente, as crianças aprendem muito do que sabem, espontaneamente, acerca do mundo e da vida, em contextos muito diversificados que vão desde o grupo com quem socializam, à televisão e à Internet. Contudo, verifica-se que os nossos alunos continuam a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da escrita. Optámos por partir de algumas definições de escrita para abordar esta temática. Segundo Azevedo (2002: 42), a escrita apresenta-se como um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala.

A complexidade do processo de escrita é sublinhada por vários autores como Sim-Sim *et alii* (1997: 29) que justificam que as dificuldades na escrita se devem «à complexidade da linguagem escrita e na necessidade de um domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas por parte de quem escreve.»

Azevedo (2000: 60) defende que “ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa para [as] crianças (...) será sem dúvida, importante para que se possa compreender os seus erros e se tente encontrar as estratégias de ensino mais adequadas.”

Partindo do consenso de que a escrita é um processo complexo, alguns investigadores relacionaram-na com a relação que se estabelece entre linguagem oral e a sua codificação gráfica. Autores como Rebelo *et alii* (2000) e Mateus (2004) defendem que, embora não sejam actividades linguísticas opostas, baseiam-se em modelos organizativos diferentes, uma vez que fazem usos diferenciados das suas componentes lexicais e gramaticais. Segundo Amor (1993: 109), o que distingue estes dois modos comunicativos «são as diferentes

condições de produção e uso» e «as variações no interior de cada um desses modos são determinadas pelos diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos».

Nesta relação entre a oralidade e a escrita, Hawkins (1999) aponta três vertentes: a cronológica, em que a produção da fala antecede sempre a produção escrita; a social, em que a escrita é mais valorizada; a lógica, sendo a oralidade e escrita meras representações uma da outra, tendo ambas existências próprias e distintas.

Bortomina (2005, citada por Pliássova, 2005: 71) salienta que a escrita é mais abstracta do que a oralidade, na medida em que se dirige a todos os possíveis leitores. Por outro lado, a língua escrita é mais económica em termos de palavras na tradução de pensamentos. Todavia, necessita de uma reflexão prévia sobre o enunciado a registar, sobre a escolha do vocabulário e sobre a construção de frases. Por último, a escrita, ao contrário da oralidade, exige o respeito pelas regras ortográficas e de pontuação, pelas leis sintácticas e pelas normas estilísticas. Osório (no prelo)¹¹ refere que muitos alunos, mesmo de Português como Língua Materna, têm inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita. Aponta vários factores que poderão estar na origem dessas dificuldades, tais como: «muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros». Para além destes factores, realça a dificuldade inerente ao próprio acto de escrita, e citando Bruer (1992: 223) sublinha que o escrevente tem que «proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a “essência abstracta” (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil.»

Bereiter & Scardamalia (1985, citados por Azevedo, 2000: 61) formulam duas hipóteses que, no seu entender, são suficientes para explicar as dificuldades das crianças na expressão escrita. Uma é a sobrecarga cognitiva que se relaciona com tudo o que há que terem em mente quando se está a escrever; a outra, prende-se com o desenvolvimento limitado de esquemas discursivos (estruturas mentais que orientam o escrevente a estruturar a composição). Azevedo (2000: 63), com base em Barbeiro (1993), sublinha «a dificuldade que se verifica nas

¹¹ Texto cedido gentilmente pelo autor.

crianças relativamente à apreensão do fonema como unidade isolável, sendo precisamente o contacto e a aquisição da linguagem escrita que vem estabelecer ou reforçar o fonema (relação com a letra) como unidade susceptível de ser utilizada conscientemente pela criança na sua reflexão sobre a língua.»

4.1. A Escrita como Processo

Quando a criança inicia o seu percurso escolar e, por isso, chega ao 1º Ciclo do Ensino Básico, traz consigo um conjunto de saberes ligados às competências linguísticas¹², decorrentes da aquisição da Língua Materna. No entanto, a passagem destes conhecimentos para a escrita, que se apresenta como um acto que não é natural, necessita da aprendizagem formal, em contexto escolar. A transição do texto oral para o escrito não se efectua automaticamente, nem o código escrito se apreende de modo imediato, pelo que a investigação das últimas décadas sobre a escrita tem vindo a colocar em evidência a sua dimensão processual da escrita.

Têm sido vários os investigadores que têm explicado o modo de funcionamento do processo de escrita baseado em vários modelos. Rohmer (1965, citado por Germain, 1969) defendeu um modelo de escrita linear¹³, dividindo-se em três grandes etapas: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Cada uma destas etapas é distinta e o texto (o produto final) é o resultado de diferentes operações realizadas ao longo de cada etapa. A pré-escrita engloba actividades como a planificação e a pesquisa de ideias, que se vão concretizar através da escrita, ou seja, a redacção do texto. Durante a etapa final, a reescrita, o escrevente trabalhará o seu texto fazendo as devidas correcções a nível da forma ou conteúdo.

Pliássova (2005: 72-73), baseando-se em investigadores russos (Tekutchev et alii, 1983), aponta um modelo de construção textual, semelhante ao de Flower e Hayes, em que o texto escrito se constrói a partir de observações da realidade e

¹² Delgado-Martins *et alii* (1993, citado por Azevedo, 2000: 42) refere que «a criança conhece os sons da língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, para além de contar com um fundo lexical apreciável».

¹³ Chama-se *modelo linear* por se tratar de um modelo unidireccional em que o escrevente tem de seguir criteriosamente a ordem das três etapas, não havendo lugar a retrocessos em qualquer uma delas.

tem como objectivo transmitir ao leitor o pensamento do escrevente sobre o objecto observado, ou seja, «sobre os diferentes fenómenos da realidade que determinam o conteúdo da mensagem escrita». Durante o processo de elaboração do texto, o escrevente recorre à sua memória de longo prazo para usar os seus conhecimentos linguísticos e experiência de vida. O trabalho com o texto parte da reflexão acerca do «plano estratégico» que lhe permitirá organizar as ideias, que vai sendo alterado ao longo do processo de escrita. Está implícita, neste modelo, a ideia de revisão, na medida em que o escrevente pode sempre voltar atrás e aperfeiçoar o seu texto, modificando-o e reconstruindo-o até estar satisfeito com o resultado.

O modelo de Flower e Hayes integra três domínios: o do contexto da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e o processo de escrita propriamente dito. O domínio do contexto inclui uma dimensão extra-textual e uma dimensão intra-textual. A primeira inclui aspectos como o tema, o objectivo, o destinatário. A dimensão intra-textual está ligada à parte do texto já produzido até determinado momento, o que condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que vai ser produzida posteriormente. O domínio da memória a longo prazo relaciona-se com os conhecimentos prévios do escrevente sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem de realizar e o tipo de texto que tem de produzir. Por último, o processo de escrita envolve três sub-processos: a planificação; a redacção e a revisão.

A planificação consiste na construção da representação interna do saber. Barbeiro (1999: 60) acrescenta que «a planificação constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e selecciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto. A activação dos conhecimentos processa-se a partir da memória ou do contexto de produção. Estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adoptar para a construção do texto.»

De uma maneira geral, as crianças têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever, pelo que a planificação é sobretudo mental «implicando operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos» (Carvalho, 2001: 74). Se o acto de planificar implica estabelecer objectivos e antecipar efeitos, de modo a gerar conteúdos, organizar a informação em ligação à

estrutura do texto, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor e até programar a própria tarefa, então, podemos dizer que esta capacidade pode fazer a diferença entre um bom e um mau escrevente. Também nos parece evidente que dada a complexidade deste subprocesso, ele terá de ser ensinado, trabalhando-se as competências necessárias à sua execução desde cedo.

A redacção é a transformação das ideias em linguagem visível, isto é, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases e parágrafos, dão origem ao texto. Este é o sub-processo que, de um modo geral, mais tempo absorve ao escrevente. Isto acontece porque, segundo Carvalho (2001: 75), «deriva do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de desta dimensão (...) depender a própria existência do texto». Assim, «as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e da motricidade que, não estando ainda automatizados, têm de ser consciencializados».

A coesão textual é assegurada, por um lado, por mecanismos de coesão lexical, isto é, as relações significativas entre os diversos vocábulos utilizados e, por outro, por mecanismos de coesão gramatical que incluem diferentes níveis menores. Deste modo, Amor (2003: 117)¹⁴ sintetiza que, para tornar um texto coeso, é necessário entre outras operações:

- seleccionar elementos articulatórios e interfrásicos;
- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
- estruturar as referencias (nominais, temporais /espaciais);
- realizar operações de determinação;
- proceder a substituições lexicais;
- realizar apagamentos, elipses; repetições oportunas; precisões, explicitações, restrições de sentido;

¹⁴ Amor (2001:117), citando M. Charolles (1989) refere as quatro regras de boa formação textual, estando presente a noção de coesão textual:

1. Regra da repetição: O texto deve incluir, no seu desenvolvimento linear, elementos de estreita recorrência;
2. Regra da progressão: É necessário que o desenvolvimento do texto seja acompanhado de um acréscimo semântico constantemente renovado;
3. Regra da não-contradição: é necessário que no desenvolvimento do texto não introduza nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência;
4. Regra da relação: é necessário que os factos que o texto denota, no mundo representado, estejam articulados, ou seja, sejam percebidos como congruentes, no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema);
- efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

A revisão é a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação. São consideradas as componentes da leitura, a avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Barbeiro (1999: 62) refere que a leitura é activada para se verificar a conformidade com o código e com o que se planificou e para se decidir se deve continuar o processo de escrita de uma dada unidade ou se esta está completa. Quanto à correcção, é onde se efectuam «as mudanças na sequência da avaliação e da reconsideração do texto já escrito».¹⁵ A este propósito, o mesmo autor refere que «a revisão acarreta em si a virtualidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do processo de escrita, por meio da correcção ou da reformulação».

Osório (no prelo)¹⁶ defende, também, uma dinâmica processual, apoiando-se em alguns princípios defendidos nas investigações efectuadas por Flower e Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1983). O autor refere que, segundo Flower e Hayes (1981), há processos mentais que intervêm no acto de escrita e que têm a ver com a memória de longo prazo do escrevente, por um lado e, por outro, com o contexto de produção desse mesmo acto.

4.2. Para uma Pedagogia da Escrita

O ensino da escrita é uma questão delicada e sensível, não só, para os investigadores, mas, também, para os professores de Língua Materna, que se deparam, no seu quotidiano, com as suas dificuldades a nível da Didáctica da Escrita e com as dificuldades dos alunos em produzir texto, dificuldades essas nem sempre fáceis de solucionar.

Dizem muitas das investigações recentes e demonstram relatórios como o Pisa, ou outros estudos sobre a literacia dos nossos alunos, que urge uma

¹⁵ Barbeiro (1999: 62) especifica mais esta questão sublinhando que «(...) a alteração manifesta-se por reorganização, abandono, substituição ou inserção de elementos. As modificações poderão ter um alcance formal, que visem adequar o texto às exigências do código escrito, ou um alcance mais profundo, com reformulação da mensagem. Poderão mesmo exigir a reconsideração do que foi planificado e redacção de novas unidades, sobre as quais também incidirá a revisão.»

¹⁶ Texto cedido gentilmente pelo autor.

modificação nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita dos vários ciclos do Ensino Básico.

É ponto assente que o “saber escrever” abrange um conjunto complexo de “saberes” e de “saber-fazer” que abraçam o escrevente na sua totalidade e a vários níveis: físico, sensório-motor, cognitivo, psico-afectivo... pelo «que há posturas e aspectos da escrita que são determinantes para o sucesso escolar nesta área» (Pereira *et alii*, 2005: 7). A produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, uma vez que o escrevente tem de mobilizar e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao destinatário, como a linguagem a utilizar relativamente a esse mesmo conteúdo. Quer isto dizer que quem produz um texto tem, necessariamente, de pensar a linguagem. É neste “pensar a linguagem” que o professor tem um papel preponderante. Assim, ao proporcionar discussões orais à volta das possibilidades discursivas de um texto, bem como a justificação para esta ou aquela opção, está a proporcionar aos alunos o «desenvolvimento da capacidade (meta)linguística e (meta)discursiva da construção textual por escrito, na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos e discursivos» (Pereira *et alii*, 2005: 8).

A escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio acto de escrever. Daí que seja necessário serem criadas condições para que o escrevente aplique os conhecimentos adquiridos a novas situações de escrita, «pois só o que exige esforço para se enunciar acaba por ser conceptualizado» (Pereira *et alii* (2005: 9).

Deve-se ensinar o aluno a prever a estrutura do seu texto e a antecipar algumas ideias que o texto pode conter, implicando ensiná-lo a produzir ideias (reflectindo sobre o conteúdo do texto, o tipo de texto e os leitores eventuais), a organizar as ideias (seleccioná-las e determinar a ordem lógica para as apresentar) e a precisão dos objectivos (decidir o que vai começar por dizer, o que vem a seguir, onde vai insistir).

Escrever é rever o texto. Como já referimos anteriormente é importante que os alunos saibam para quê e porquê vão escrever um determinado texto de modo a criar neles uma representação correcta do que se espera deles enquanto escreventes. Assim, é fundamental a criação de instrumentos (fichas de orientação, listas de verificação, indicações do professor) que permitam aos alunos olhar para o texto e conseguirem perceber os ganhos da sua reformulação.

Esta auto-avaliação, acompanhada e sistematizada, é determinante para o desenvolvimento da competência (meta)linguística e (meta)discursiva do aluno e, logo, funciona como estratégia para desenvolver a capacidade de detectar incorrecções nos textos. É fundamental ter presente que só um trabalho sistemático sobre as produções textuais pode ser transformador dos modos de agir e pensar dos alunos relativamente a textos. A afirmação de que se aprende a escrever, escrevendo é um lugar comum. Porém para se aprender a escrever é, também, fundamental colocar os alunos perante verdadeiros problemas de escrita, o que significa pedir aos alunos exercícios que correspondam a operações linguísticas e discursivas parcelares, tais como: supressões, modificações, modificações, acrescentamentos de determinadas expressões, deslocamentos de outras etc. (Pereira *et alii* (2005: 13))

Estas operações permitirão que os alunos desenvolvam uma representação de reescrita e das operações possíveis que esta contempla. A elaboração de exercícios (adaptados) expressamente voltados para o reconhecimento das chamadas regras de coerência de um texto (regra de progressão; regra da repetição, regra da não contradição e regra da relação) são fundamentais para a compreensão dos mecanismos da escrita.

Da inúmera literatura sobre o assunto, sabemos que a escrita se aprende com passos próprios e com exercícios e metodologias específicas. Assim, como referem Pereira *et alii* (2005: 13), «são conhecidas as diferentes maneiras como os textos a ler podem servir de referência para a aprendizagem da escrita». Deste modo, os textos a ler podem contribuir para o enriquecimento da cultura pessoal dos alunos, dando-lhes conhecimentos, modelos e estruturas que poderão aplicar noutros textos e contextos, o que está aqui em causa “é aceitar a máxima pertinência do exercício de desconstrução dos textos, no sentido de se evidenciarem os procedimentos da sua composição textual, por um lado e, por outro, pôr em evidência a pertinência de um trabalho didáctico orientado por uma diversidade discursiva, desde cedo» Pereira *et alii* (2005: 14)

Para que cada aluno se possa sentir sujeito da sua própria escrita, a Escola deve proporcionar algumas condições para gerar motivação: é importante que haja na escola espaços e tempos motivadores de escrita; o aluno deve ser levado a pensar que o que escreve na Escola é também útil fora desse espaço; fazer com que o tempo passado a ler e a escrever, ao invés de se resumir a responder

mecanicamente a perguntas, seja um tempo de aprendizagem efectiva da leitura e escrita.

É, igualmente, importante que se assegure uma gradual complexificação da produção textual, pois a aprendizagem da escrita exige tempo de amadurecimento que permite uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a exigências de gradual complexidade.

4.3. Escrita e Oralidade

A maioria das pesquisas sobre linguagem oral e linguagem escrita foi feita com base em textos de conversação espontânea (fala) em comparação com textos em prosa expositiva (escrita). Sem dúvida alguma, um determinado texto de conversação espontânea, como uma conversa entre amigos, apresenta características de oralidade e pode certamente representar a linguagem oral, assim como um texto em prosa expositiva, como um artigo escolar representa a linguagem escrita de forma satisfatória. Contudo, esses representantes distintos opõem-se completamente, não só porque pertencem a fenómenos discursivos distintos, mas, principalmente, porque pertencem a géneros diferentes, cujos processos de produção e objectivos se distinguem completamente. Uma conversa informal e um artigo escolar são, sem dúvida alguma, tipologias diferentes.

Como se pode entender, as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha recta, não são dicotómicas. Tannen (1983), fazendo uma síntese dos estudos conhecidos acerca das diferenças entre as estratégias das duas modalidades, chega a duas diferenças que considera fundamentais:

- a) a linguagem oral depende quase que exclusivamente do contexto, enquanto a linguagem escrita é descontextualizada;
- b) recursos paralinguísticos e não-verbais (gesto, entoação) estabelecem a coesão na linguagem oral, ao contrário do que ocorre na linguagem escrita, em que a coesão se dá através de elementos lexicais (conjunções, locuções conjuntivas), de estruturas sintácticas e da correcção ortográfica.

A autora reconhece as particularidades destas modalidades, mas afirma que estratégias da oralidade podem ser encontradas num texto escrito em prosa,

bem como podem ser encontradas estratégias da escrita num texto oral mais denso. Na sua opinião, as diferenças formais dão-se em função do género e do registo linguístico e não em função da modalidade.

Koch (1997:32) afirma que «existem textos escritos que se situam mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam ao pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários».

Para Kato (1987), o que determina as diferenças entre a modalidade oral e escrita são as diferentes condições de produção, que reflectem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planeamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais.

CAPÍTULO II
Tipologias de Erros

É imperioso que os profissionais da educação, especialmente os professores da Língua Materna, saibam como se decifra a escrita e como funciona um sistema de escrita. É necessário que saibam o que é a ortografia, como as relações entre fonemas e letras são estabelecidas e como se ultrapassam as dúvidas ortográficas para que, conforme Cagliari (1999: 106), possam eficientemente «conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização».

1. Erro e Desvio

Erro Construtivo

Jean Piaget, aquando dos testes de raciocínio das crianças através dos resgates da lógica dos erros, resgatando o percurso da evolução do pensamento, descobriu o caminho de trabalhar a partir do erro. “É errando que se aprende” (dito popular) vai ao encontro da noção de Piaget, quando afirma que o conhecimento é um processo de fazer e refazer.

O fazer e refazer na perspectiva construtivista é um processo de compreensão e construção de sistema da escrita. Segundo Ferreira (2001: 15) «... se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação». Nesta perspectiva, o erro é construtivo quando ele é trabalhado e não evitado.

O professor precisa de aprender a falar a linguagem dos alunos e a fazer a leitura das suas manifestações para poder acontecer uma reciprocidade, onde o educador interage com o educando. O aluno não chega a uma resposta à toa, tem um raciocínio, o que pode acontecer é um desvio de pensamento.

Segundo Ferreira (2001), não nos devemos limitar a explicar a solução correcta, nem tão pouco ignorar o erro, mas sim, conduzir o sujeito a buscar comparações que o faça avançar.

Para Piaget, a ortografia é concebida como um processo de compreensão e construção do sistema de escrita, na visão construtivista e está ligada à

possibilidade do sujeito reconstruir o objecto do conhecimento, por ter entendido quais são as suas leis de composição. Tal reconstrução permite ao aluno reformular hipóteses a partir das suas descobertas; é um processo de tentativas, de erros e acertos.

Muitos professores na sua prática, por desconhecerem a concepção do erro, não o compreendem, ficando presos à ideia de que o seu papel é simplesmente o de transmitir o saber, ensinando o certo e punindo o errado. São muitos os que ainda fazem os alunos repetirem correctamente, dez ou vinte vezes, uma palavra que escreveu errado. É necessário que estes educadores percebam que este exercício é mecânico, o qual a criança decora na hora, mas que, posteriormente, esquece e volta a errar.

Foi a partir da década de 80, com o surgimento de novas abordagens sobre a Educação, que passou a ser trabalhada a abordagem construtivista que, ao contrário da tradicional, não teme o erro. Nessa abordagem, o erro deve ser trabalhado e não evitado.

Um exemplo que se pode observar é o seguinte: a professora trabalha o exercício “substitua com s ou ss”; o aluno consegue realizar a actividade. De seguida, apresenta o exercício “substitua s ou z” e o aluno erra, porque não consegue identificar a diferença se ambos têm o mesmo som. O erro ocorre porque a estrutura de assimilação não estava totalmente concluída e tem dificuldade em compreender a norma ortográfica. Nesse caso, o erro é parte de uma construção, porque o aluno precisa de reestruturar o seu pensamento para escrever a palavra com a letra adequada.

No momento em que o aluno começa a interagir com a língua escrita é que vai reformulando as suas hipóteses e percorrendo o seu caminho até chegar ao conhecimento. O que geralmente acontece é que os alunos escrevem conforme falam e como cada região tem uma linguagem própria complica o processo de aquisição das normas ortográficas. Para Artur Gomes de Morais (2000: 53), as escolas continuam a não ter objectivos que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos alunos. Nesta visão, a ortografia é tratada como objecto de avaliação e de verificação e não de ensino. Um exemplo é o do ditado, uma das actividades preferidas pelos professores para “ensinar” ortografia. E convém ressaltar que, para o processo de correcção do ditado, quem

acertou recebe os parabéns, quem errou recebe críticas e precisa copiar a mesma palavra várias vezes.

Nenhuma criança conseguirá chegar ao nível ortográfico de escrita sem reflexão e ajuda dos professores, muitas vezes de familiares e colegas, onde a leitura é uma peça fundamental neste processo de aquisição de normas ortográficas.

Artur Gomes de Morais (2000) propõe três princípios:

- o aluno necessita de conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica, precisando de ter grande convívio com materiais impressos;
- o professor precisa de promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre ortografia;
- o professor precisa de definir objectivos para o rendimento ortográfico dos seus alunos, ao longo da escolaridade.

Tendo em conta inúmeras leituras, tais como Paulo Freire (1987), Ruben Alves (1992), Vera Teixeira de Aguiar (2001), Emília Ferreiro (2001), podemos afirmar que quando o aluno convive com diferentes textos, automaticamente se apropria da “língua escrita”, isto é, a leitura fornece uma panóplia de informação que, além de auxiliar o aluno na construção dos seus próprios textos, o ajuda a reflectir sobre a norma ortográfica.

2. A Língua – do Desvio ao Erro

Nenhuma língua é estática; toda a língua evolui através do tempo, criando e reajustando as estruturas morfológicas, fonológicas, sintáticas, semânticas e lexicais pelas quais se organiza.

Apresentamos exemplos ilustrativos de, por um lado, nem todo o desvio poder ser considerado erro, e por outro, o erro não se poder justificar como desvio. A língua é, sem dúvida, mais conservadora numas épocas e mais inovadora noutras, nomeadamente em épocas de grandes alterações sócio-culturais e tecnológicas, como a época em que vivemos. Todavia, mudança não se confunde com desgramaticalização, ou com a falta de incentivo ao correcto uso da língua, cujas consequências negativas se transpõem da sociedade para a língua e da língua para a sociedade.

Entendemos que a língua-padrão é de âmbito nacional, e sendo representativa da correcção linguística, integra e segue as regras gramaticais do português, regras que se encontram registadas e descritas nas gramáticas e dicionários.

2.1. Quando o Desvio se Torna Erro

Falar de desvio implica recorrer ao conceito de Linguística. A gramática usada oralmente caracteriza-se por uma sintaxe menos elaborada, onde são frequentes as repetições, as faltas de concordância morfológica entre as várias unidades linguísticas, uma menor exigência na correlação dos tempos e modos verbais, uma estrutura frásica simplificada, a par de um vocabulário comum. Ora, se um falante português, ao empregar o registo popular, disser *Haviam muitos carros parados.*, trata-se de um desvio.

Não se infira, todavia, que tudo o que seja desvio à norma deva ser considerado erro. Apenas pretendemos exemplificar o alcance dos lexemas *desvio* e *erro*.

Em *Áreas Críticas da Língua Portuguesa* (1995: 14), obra de referência onde são analisadas seis áreas críticas do português, nomeadamente estruturas argumentais, construções passivas, orações relativas, construções de coordenação e concordância¹⁷, afirmam os autores que nem sempre é fácil distinguir-se «claramente aquilo que se inscreve num lento processo de mutação linguística assumida por uma comunidade e o erro mais ou menos avulso é efémero.» Na verdade, distinguir-se «o que no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é inadmissível, ou, em termos radicais, o que é e o que não é correcto»¹⁸, não é tarefa fácil. No entanto, o português dispõe de um vasto número de estudos sobre a descrição e explicação das suas regularidades, preciosos auxiliares para levar a cabo tal tarefa.

Atentemos em alguns erros, representativos do esquecimento da gramática da língua portuguesa. São de natureza vária as incorrecções ou erros com que todos somos confrontados no discurso seja oral, seja escrito, nomeadamente nas escolas, tanto por parte dos discentes, como muitas vezes dos docentes.

A ortografia das palavras frequentemente sofre modificações que vão desde a simples troca de letras, *sectro* por *sector*, passando pela sua omissão, *reecontro* por *reencontro*, ou promovendo o erro de palavras homófonas, como *concerto* e *conserto*. Criam-se falsos homógrafos nas formas verbais, na 3ª pessoa do pretérito perfeito do verbo ouvir e do verbo haver, e *Houve muita violência*. Confunde-se com *Ouve muita violência*. A 3ª pessoa do pretérito imperfeito do conjuntivo escreve-se como se se tratasse da forma reflexa do presente do indicativo, por exemplo, *Falasse com os prisioneiros!* e *Fala-se com os prisioneiros!* A 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo surge, muitas vezes, como se do futuro se tratasse: *Na semana passada falarão com os responsáveis pela empresa*, em vez de *falaram*.

No que respeita aos acentos, ou desapareceram não permitindo reconhecer palavras parónimas, como *crítica* e *critica*, *principio* e *princípio* ou *dívida* e *divida*, ou persistem e palavras não acentuadas há muito, como é o caso dos advérbios de modo (*amavelmente* e não *amávelmente*).

¹⁷Refira-se que Peres e Mória (1995: 40-41) consideram desvio e erro sinónimos, tomando como referência a variante culta.

¹⁸ Cunha e Cintra (1984: 8).

Os erros de morfologia espalham-se por várias categorias. Nas formas verbais, reconhece-se, por um lado, a vulgarização de formas provenientes do registo popular, representativo de determinadas regiões, como *há-des*, que, no Norte do país, e por analogia com formas verbais como *viestes*, ou *viestéis* leva à flexão da preposição *de*, mas, por outro, formas menos frequentes da 1ª pessoa do plural do presente do conjuntivo, têm vindo a ser pronunciadas como palavras esdrúxulas e não graves, isto é, acentuando-se erradamente a forma verbal na primeira sílaba, como *ténhamos* por *tenhamos*, ou *séjamos* por *sejamos*.

O plural de determinadas palavras também tem sido afectado por generalizações que, muitas vezes, desdignificam a palavra, é o caso de *cidadão* em *cidadões*, privilegiando-se o plural em *-ões* para as palavras terminadas em *-ão*.

Abundam substantivos formados através do sufixo *-mento*, que não respeitam as diferentes significações atribuídas a diferentes formas provenientes de um mesmo radical, por exemplo, do verbo *relacionar* formam-se os substantivos *relacionamento* e *relação*, não podendo o segundo aplicar-se nos mesmos contextos do primeiro, visto *relacionamento* englobar o sentido de *relação* (acto ou efeito de relacionar), mas *relação*, por sua vez, não integrar os restantes sentidos de *relacionamento* (relação entre coisas ou relação afectiva entre pessoas).

As regras de combinação das palavras para formar frases e das frases entre si para formar períodos, ou seja, as regras de sintaxe, aplicam-se segundo exemplos individuais que se generalizam, conduzindo à imitação do erro. As regências verbais, nominais ou adjectivais multiplicam-se nos exemplos incorrectos, encontrando-se preposições a mais, como em *falar de que* ou *dizer de que*, a menos, como em, *a evidência que* ou *a necessidade que*, por *a evidência de que* ou *a necessidade de que*; ou, quando o verbo se constrói com mais do que uma preposição com significações diferentes, é frequente o emprego da construção inadequada ao contexto, por exemplo, *Os jovens devem ir ao encontro das suas aspirações!* e não *Os jovens devem ir de encontro às suas aspirações!*, cujo sentido seria completamente oposto.

As preposições, locuções prepositivas ou advérbios acompanham verbos locativos, complementam semanticamente esses mesmos verbos, daí a ausência

de conciliação entre *começar* e *a partir*, como em *A exposição começa a partir de hoje.*, por analogia com *A exposição está patente ao público a partir de hoje.*

Na sintaxe da frase, poderemos incluir os erros de pontuação, sobretudo os respeitantes à separação dos constituintes obrigatórios, como é o caso da vírgula com que se insiste em separar o sujeito do predicado, por exemplo, *Todos os atletas que viajaram para Atenas, visitaram a Acrópole.* São quotidianos os exemplos de textos incorrectamente pontuados, tendo o leitor de passar por cima de pontos e vírgulas e mentalmente restaurar as pausas, de forma a conseguir interpretar os textos.

A nível da estrutura da frase complexa são inúmeros os erros sintáctico-semânticos impeditivos da clareza da frase. É frequente depararmo-nos com períodos em que ocorrem frases concessivas e frases adversativas. Traduzindo ambas a oposição será considerada uma frase mal formada um exemplo do tipo: *Apesar de ter corrido toda a manhã, fui de tarde à natação e no entanto não fiquei cansada.*

Se os exemplos apresentados não suscitam dúvidas quanto às incorrecções, pelas regras gramaticais desrespeitadas no sistema linguístico do português, já o léxico da Língua-Padrão no que respeita a regionalismos, neologismos e estrangeirismos gera maior controvérsia. Sendo o léxico um sistema aberto, em curtos lapsos de tempo, a língua portuguesa incorpora palavras novas e remete para o arquivo de palavras de baixíssima frequência. A grande questão coloca-se hoje para o português na incorporação dos termos técnicos, associados às novas tecnologias.

A introdução directa de anglicismos no vocabulário do campo da informática parece irreversível. *Internet* (com *i* maiúsculo diz-nos o corrector ortográfico e o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*), *e-mail*, *interface*, *clicar* ou *lincar* são vocábulos, a par de muitos outros, de uso frequente e generalizado, já incorporados nos mais recentes dicionários. Poderemos argumentar que, se não se encontrassem tais vocábulos nos dicionários de língua portuguesa, não poderíamos compreender enunciados do tipo: *Estava no cibercafé a pesquisar na net e cliquei no ícone que me lincou a um portal com acesso ao tema da clonagem.*; *Era um iupi muito mediático que trabalhava num interface de sistemas domóticos.* (Estrela 2004: 174). Não poderemos deixar de referir o facto de, hoje em dia, muitos dos nossos alunos dominarem na perfeição a escrita deste

vocabulário, pertencente ao campo lexical das *novas tecnologias*, descurando, com muito mais frequência, a ortografia de vocabulário essencial e elementar da Língua Materna.

3. A Ortografia

Rebelo (2000: 163) refere que «aprender as características de um sistema alfabético é uma empresa difícil para uma criança». A escrita implica reconhecer o/os fonema/s ao nível da oralidade e fazer a sua transposição para os grafemas correspondentes. Todavia no português, é frequente que a relação entre o som e o grafema não seja unívoca. Por outro lado, a aquisição das formas gráficas é lenta e varia de criança para criança, sendo influenciada pelas experiências vividas, pela aquisição ou não dos comportamentos emergentes de leitura e escrita, pelo maior ou menor contacto com suportes escritos.

Brazão (2005: 1) baseando-se nos estudos de Perfetti (1997) e Carvalho (1986) distingue três níveis de escrita e ortografia. O primeiro nível relaciona-se com o sistema de «notação potencial de estruturas linguísticas elementares»: fonema, sílaba, morfema e palavra. No segundo nível, «a operacionalização dos princípios assumidos no nível anterior» dá lugar à «notação efectiva das estruturas recorrendo a marcas gráficas visíveis». Por último, no terceiro nível, surge a ortografia enquanto «normalização do sistema de notação dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade», estando aqui subjacente o carácter convencional da escrita.

Perfetti (1997, citado por Brazão, 2005: 2) refere ainda que a ortografia: «incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita -na forma logográfica, silábica ou alfabética - através de regras e de pequenas variações pelo modo como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas. Resulta de um sistema de inter-relações distintos, sendo possível assinalar três zonas: uma central, constituída por fonogramas, grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas, grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída por logogramas, figuras das palavras que tem por função distinguir as homófonas.»

Sousa (2000: 3) refere que a ortografia de uma língua interfere, quer no processo de leitura, quer no processo de escrita. No caso da leitura, a grafia permite o reconhecimento e a diferenciação. Da análise gráfica resulta uma palavra que pode ser confrontada com a sua representação fonológica.

Tecidas algumas considerações acerca da ortografia, parece-nos consensual que a aprendizagem da ortografia se apresenta como uma exigência social, cuja promoção é tida como uma actividade fundamental do aluno no seu percurso escolar.

3.1. Competência Ortográfica / Competência Leitora

A Psicologia, durante os primeiros 60 anos do século passado, manteve como válido que os processos que interferiam na leitura eram os mesmos que suportavam a transcrição gráfica. Preocupou-se, por isso, quase exclusivamente com a leitura e com os processos cognitivos nela implicados. A competência ortográfica seria o oposto da competência leitora. De acordo com esta posição, os bons leitores deveriam ser igualmente bons no que diz respeito à transcrição e os maus leitores deveriam ter dificuldades ortográficas. Margaret Peter (1967) foi uma das investigadoras que, analisando a produção ortográfica dos alunos dos anos iniciais de uma escola inglesa, verificou que nem todos os alunos transcreviam correctamente as palavras que liam e que os “bons leitores” não eram igualmente bons quando chamados a transcrever as palavras que liam. Investigações posteriores em neuropsicologia (Goodman e Camaraza, 1986) descreviam pacientes adultos que perdendo a capacidade total de leitura, mantinham intacta a capacidade de escrever e vice-versa. É hoje ponto assente em Psicologia que a leitura e a escrita são actividades distintas e recorrem a processos cognitivos também diferentes (Frith, 1984).

Quando se indagam os processos cognitivos aplicados na ortografia, o modelo mais utilizado é o duplo canal (Frith, 1985; Camaraza, 1991). De acordo com o modelo dual, nós estamos dotados de duas vias cognitivas distintas, que podem ser utilizadas tanto para a leitura como para a escrita: uma fonológica e outra directa.

A via fonológica recorre a regras de correspondência entre fonemas e grafemas ou vice-versa. Permite com segurança a leitura e a escrita de palavras

regulares, por existir uma correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas, palavras que façam ou não parte do seu léxico. Esta via daria igualmente acesso a pseudo palavras regulares que fossem dadas a ler ou a escrever. A leitura parte do grafema e, através de regras de correspondência, tem acesso à fonologia da palavra e à sua semântica. A escrita parte da semântica e da fonologia e, igualmente pelo recurso a regras de correspondência, tem acesso à forma gráfica da palavra. Subjacente ao modelo está uma aprendizagem de regras de correspondência fonemas-grafemas.

A via directa, também chamada de lexical, recorre a características gráficas da palavra que preserva na memória de longo prazo. No acto de leitura, o leitor reconhece a palavra através da sua forma gráfica e activa o armazém fonológico que fornece a sonoridade correspondente. No acto de transcrição, o escrevente através da activação da palavra no armazém semântico ou fonológico encontra no armazém ortográfico a grafia da palavra que lhe é familiar. É uma via que pode ser utilizada com palavras tanto regulares como irregulares, desde que sejam familiares ao leitor ou ao escrevente.

Se no caso da via fonológica, a condição de acesso é a regularidade na correspondência entre fonemas e grafemas, na via directa, a condição necessária é o contacto frequente com a palavra e o alargamento do armazém ortográfico.

Qualquer indivíduo, quando tem necessidade de transcrever uma palavra, pode recorrer à via fonológica ou à via directa. A via fonológica garantirá o êxito em língua com grafias transparentes, desde que o escrevente domine as regras de correspondência. A via directa exige a construção de um armazém ortográfico amplo que abranja o léxico que vai adquirindo oralmente, o que é o mesmo que dizer que o escrevente deve possuir uma forma gráfica para cada palavra que faça parte do seu léxico.

Dado que o português tem uma grafia pouco transparente, como foi considerado pela Comissão de Reforma Ortográfica (Estrela, 1993), o recurso à via fonológica só garante sucesso em palavras regulares. Para transcrever palavras irregulares, qualquer escrevente terá de recorrer à via directa, ou seja, ao armazém ortográfico.

3.2. A Problemática do Erro Ortográfico

Sabemos que o baixo desempenho ortográfico dos estudantes continua a ser uma preocupação permanente entre os educadores. Apesar disto, a escola continua a utilizar o erro ortográfico como parâmetro de avaliação e o rendimento ortográfico ainda é frequentemente tomado como critério no momento de decidir a passagem ou reprovação dos alunos.

Convictos de que o avanço na compreensão dos processos de aprendizagem, neste âmbito, é fundamental para a transformação das estratégias, ressaltamos que, no caso da aprendizagem da ortografia em língua materna, dispomos até hoje de poucos estudos.

Até há pouco tempo, como comenta Carraher (1985), leigo e estudioso, tratavam a aprendizagem da escrita como uma modalidade baseada essencialmente na memória. A partir de perspectivas da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, esta aprendizagem é um processo complexo, influenciado tanto por características das palavras, como por factores vinculados a capacidades do aprendente.

Sabemos, hoje, por exemplo, que o rendimento da escrita é influenciado pelo dialecto oral do aprendente (Paiva, 1984) e pela sua capacidade de analisar fonologicamente os segmentos sonoros das palavras da Língua Materna. Sabemos também que as propriedades inerentes às palavras implicam maior ou menor dificuldade na hora de escrever. Se o tamanho da palavra parece influir apenas numa fase inicial da aprendizagem (Morais, 1986), outras características das palavras como a regularidade das correspondências fonográficas e a frequência de uso na língua escrita, parecem exercer uma influência mais duradoura sobre a capacidade de escrever.

A maioria dos estudos sobre a aprendizagem da escrita filia-se a uma tradição fundada na Linguística de Saussure, segundo a qual a escrita é tratada como “sistema de segunda ordem”, subordinado à língua oral, que procuraria “transcrever”, embora “não consiga fazê-lo adequadamente”, já que as relações entre grafias e sons de qualquer língua não são perfeitamente regulares.

Uma criança do 2º Ciclo já respeita as propriedades ou restrições do sistema alfabético, pois domina o seu funcionamento (no que se refere às letras, sequências de letras, posição e quantidade de letras). O que a criança não domina, porque desconhece, são as restrições regulares e irregulares impostas pela norma ortográfica. A instituição destas normas veio, portanto, suprir a

necessidade de “cristalização” das formas escritas, necessária às práticas sociais de leitura silenciosa e fluente, além de permitir, ao mesmo tempo, que os falantes de distintos dialectos continuem a adoptar pronúncias diversificadas (por exemplo, ao ler em voz alta).

Perera (1984, citado por Azevedo, 2000: 68-69) identifica as seguintes causas de erros, em crianças:

- o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito produz omissões e repetições;
- «A falta de estratégias de releitura durante o processo de composição»;
- o facto de experimentarem construções que ainda não estão consolidadas;
- o uso de construções com marcas de oralidade, que não são aceitáveis na escrita.

Norman (1994, citado por Pliássova, 2005: 80) defende que as incorrecções não podem ser encaradas «nem como resultado da falta de competência por parte do portador da língua, nem como resultado do acaso.» Assim, elas são fruto de um conjunto de circunstâncias da própria linguagem e, por essa razão, são «passíveis de serem sistematizadas». O autor indica, ainda, diferentes razões que poderão estar na origem dos erros, nomeadamente incoerências entre a estrutura e a norma e a interacção (insuficiente) entre as unidades dos diferentes níveis do sistema.

Gomes (1989, citado por Azevedo, 2005: 69) aponta as seguintes causas dos erros ortográficos: causas de ordem psicológica (memória, atenção, percepção, lateralidade), derivadas dos métodos de leitura seguidos; causas relacionadas com um grande contacto com situações essencialmente orais (conversação, audiovisuais); dificuldades da própria língua; interferências linguísticas.

3. 3. Para uma Pedagogia do Erro Ortográfico

De acordo com Azevedo (2000: 65) a Linguística e a Psicologia têm vindo a abordar as dificuldades dos alunos de modo diferente, partindo da análise dos seus erros, pelo que o professor os pode encarar de dois modos: ou os considera como parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável «como subproduto reprovável do processo de ensino-aprendizagem».

São muitos os investigadores que consideram o erro como fazendo parte da aprendizagem e como «fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber» (Azevedo (2000: 65). Todavia, Zorzi (1998) contrapõe que a Escola ainda não consegue encarar o erro como algo intrínseco ao processo de aprendizagem. Apesar de tudo, são inúmeros os autores que destacam o interesse que o estudo dos erros deve suscitar no professor, devendo este encará-los como objecto de trabalho, que, de acordo com a sua acção, ajudará cada aluno a dominar a escrita.

Corder (1981) defende que o estudo das produções linguísticas no contexto de aprendizagem formal da língua não só ajuda a encontrar meios para o seu tratamento, como também a compreender o próprio processo de aquisição da linguagem. Pliássova (2005: 82), citando Besse & Porquier (1984) sublinha que: «os resultados dessa compreensão contribuem para uma melhoria progressiva do ensino, que pode passar a basear-se em práticas e princípios mais adequados e em que o estatuto e a importância dos erros dos aprendentes seja reconhecido e aceite.»

É importante que os professores reflectam sobre o modo como corrigem os erros, de modo a perceberem se as suas estratégias de correcção serão as mais adequadas. É também necessário que os aprendentes sejam envolvidos nesta reflexão sobre as suas causas e no processo da sua correcção.

Esta postura implica que a nível da Didáctica, o professor adopte uma metodologia que vá ao encontro do que Amor (2003: 156) chama de «gestão progressiva do erro», isto é, «uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do “erro” no processo de ensino-aprendizagem». Este é um processo que se desenrola em quatro momentos. No primeiro, chamado de «Identificação e Categorização do Erro», o professor deve detectar e analisar os erros, tendo em conta o plano do enunciado, bem como o contexto e o efeito pretendido pelo escrevente. Para que esta análise seja rigorosa, o professor deve ter como referência, não o grupo turma, mas cada aluno individualmente, de modo a despistar ou intervir em «problemas de língua» específicos. O segundo momento, denominado «Ponderação das Decisões a Tomar», tem muito a ver com o bom-senso do professor, em que deve ter consciência de que não consegue corrigir todos os erros de todos os alunos, pelo que deve estabelecer prioridades, segundo critérios pertinentes. Deverá ter em

conta, face ao aluno ou ao grupo, a frequência do erro; o tipo de infracção e o grau com que manifesta e as consequências que dele decorrem, em termo de eficácia da comunicação. Segue-se o «Momentos de Actuação Face ao Erro», em que as decisões a tomar anteriormente têm a ver com o momento de intervenção no imediato, a curto prazo, mais tarde ou a longo prazo. Por fim, o quarto e último momento, «Definição dos Modos de Tratamento do Erro», que tem como grande finalidade a progressiva tomada de consciência do erro, por parte do aprendente. Deste modo, as actividades a promover podem centrar-se em diferentes graus de explicitação e de acordo com o ritmo de cada aluno /grupo. Todo este processo desencadeará, implicitamente, novas aprendizagens, uma vez que contribui para o alargamento de conhecimentos.

Zorzi (2003, citado por Pereira *et alii*, 2005: 44) considera que é essencial que a criança seja capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode resultar em estratégias geradoras de escrita. «Só compreendendo estes aspectos é que as crianças irão pondo de lado hipóteses fonéticas, substituindo-as por hipóteses ortográficas, o que significa ser capaz de pensar nas palavras, não só a partir da sua estrutura sonora, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm. A referência será não só o que se diz, mas também o que se vê escrito.»

Na sequência desta perspectiva de Zorzi, Pereira *et alii* (2005: 45) propõem um leque de actividades que contribuirão para o domínio da ortografia:

- a construção de referenciais tanto para o léxico como para a gramática;
- a reprodução de palavras ou frases que o professor permite que sejam observadas por algum tempo e que o aluno deverá memorizar e reproduzir sem modelo;
- a escrita-descoberta;
- o ditado de palavras e frases que são do domínio do aluno; a leitura e escrita de textos e a revisão dos textos escritos.

Azevedo (2005: 79) propõe algumas pistas de trabalho para:

a) detecção de erros

- quando o aluno acaba o texto, o professor deve indicar ao aluno quantos erros tem ou o local (linha, parágrafo...) onde se encontram;

- intercâmbio de exercícios entre os alunos para detecção de erros. Elaboração de textos e aquando da sua finalização os alunos trocam-nos entre si e corrigem o exercício escrito;
- jogos de “caça ao erro”.

b) para correcção de erros

- utilização de um código de correcção, que possibilite ao aluno autonomia na correcção dos seus erros, que poderá ser a seguinte:

parágrafo a fazer	
parágrafo errado ou sem justificação evidente	
ideias confusas (faltas de clareza e concisão; imprecisão vocabular, hermetismo nas ideias, dificuldades de expressão).....	
mau uso dos sinais de pontuação	
ortografia errada	
caligrafia pouco clara	
erro de translineação.....	
ordem das palavras alterada.....	
repetição inestética de palavras ou expressões	
descontinuidade ideológica das frases.....	

- utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto;
- utilização de palavras em que o aluno erre frequentemente em dicionários pessoais e jogos de palavras;
- construção e novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes.

Concluindo, podemos dizer que é natural que no período correspondente ao Ensino Básico, as crianças tenham dificuldades no domínio do código escrito. O não domínio da ortografia não pode justificar que as crianças não escrevam textos, pois como referem Pereira *et alii* (2005: 154) «para que os alunos reflectam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua permite é preciso que leiam, produzam e reproduzam, não frases isoladas, mas textos.». Os especialistas são consensuais em dizer que a aprendizagem da ortografia deve ser integrada na compreensão e na produção de textos bem como na prática de actividades comunicativas e globais.

Relativamente ao tratamento do erro, sabemos que há erros que serão mais facilmente corrigidos pelo aluno praticamente sozinho, enquanto outros

implicarão uma intervenção do professor pensada e reflectida, de modo a que os alunos reflectam também, não só em relação ao erro, mas, sobretudo, nos passos a seguir no processo de correcção e melhoramento de um texto, de maneira a que os seus erros vão sendo eliminados. Assim, a própria correcção dos erros será um forte contributo para a activação e desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos aprendentes.

4. Tipologias de Erros

Consideramos que para melhor compreender e ajudar os alunos a resolver problemas de ortografia, é necessário organizar, classificar e categorizar os erros ortográficos ocorridos nas produções escritas. Esta tem sido a preocupação de muitos teóricos, revelando-se uma tarefa difícil e pouco consensual. Azevedo (2005: 71) defende que «a quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso.» Mialaret (1979) categoriza os vários tipos de erros ortográficos em:

- erros de som - prendem-se com toda a identificação visual de um grafema traduzido por um fonema não correspondente;

- erros de forma - toda a tradução de um grafema por outro grafema foneticamente identificado como tal, podendo ocorrer diferentes situações: confusão de sons ou forma; supressão, adição, má pronúncia da sílaba, substituição; inversão (horizontal e vertical); metáteses; erros em espelho.

Fomenko (1987, citado por Pliássova, 2005: 84) menciona que «as incorrecções se formam como infracções às regras da norma, devendo, por isso, ser tipificadas de acordo com os aspectos reguladores do uso da linguagem». Assim, Fomenko enumera regras de pronúncia, de utilização vocabular, de morfologia, de sintaxe, de ortografia e de pontuação. Os desvios relativamente a essas regras apresentam-se como infracções relacionadas com a pronúncia incorrecta das palavras; lexicais, ou o uso inadequado de palavras, ligado, essencialmente, ao desconhecimento dos seus significados; morfológicas; sintácticas; ortográficas e de pontuação.

Pleyan (1971, *apud* Azevedo 2005: 71-72) apresenta a seguinte tipologia:

«Tipo I: Errores debidos a que la pronunciación de estas palabras te confunde.

Tipo II: Errores debidos a que oyes pronunciar así esas palabras a todo el mundo y las escribes como las pronuncias / y aunque esta pronunciación no es correcta, tu lo haces de la misma manera.

Tipo III. Errores gramaticales.

Tipo IV: Errores en el vocabulario.

Tipo V: Errores de construcción de la lengua.»

Corder (1981) propõe que as incorrecções sejam classificadas como falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem aos níveis da grafia e da fonologia, gramatical e léxico-semântico, apesar de ter consciência que esta categorização é insuficiente e sistemática.

Rebelo *et alii* (2000: 167-168) estabelece uma classificação das incorrecções do domínio ortográfico e propõe que sejam definidos como «erros de identificação de fonemas», «fenómenos fonéticos» e «confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema».

Sousa (2000: 6), apoiando-se nas teorias de Veja e Caramaza (1991), defende um modelo «de duplo canal», em que na transcrição de um código oral para um código escrito, o escrevente que segue a estratégia fonológica incorre em erros que se regem por regras de conversão fonema-grafema. Os escreventes que recorrem a uma estratégia léxico-gráfica encontram na memória de longo prazo a grafia correcta para palavras regulares e irregulares. Caso sejam palavras pouco frequentes, a memória facultar-lhes-á «uma informação deficiente que se traduzirá em omissões, adições, substituições, inversões de grafemas ou uma combinação de mais do que um destes tipos». Sousa (2000) propõe, assim, uma tipologia com três grandes categorias de erros:

- erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe I)
 - inclui erros de adição, de omissão, de substituição e de troca de posição ou inversão;
- erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe II)
 - incluem-se a substituição de maiúsculas / minúsculas, as grafias homófonas, as omissões ou adições de sons mudos e os erros de divisão / aglutinação.
- outros (Classe III) - tem a ver exclusivamente com erros ocorridos durante um ditado.

4.1. Erros Textuais

Se o erro existe, é pedagogicamente desejável que seja corrigido, isto é, que se utilizem um conjunto de estratégias didáticas destinadas a levar o aluno a adquirir capacidades cuja não aquisição o leva ao erro.

De uma busca de critérios consistentes e pedagogicamente úteis para distinguir o correcto e incorrecto, resultou uma tipologia de erros que passamos a expor:

- ❖ 1 - emprego do verbo *ir*, seguido de complemento introduzido por *em*: *fui em Porto*;
- ❖ 2 - erro ortográfico num exercício de redacção;
- ❖ 3 - uso de construções como "*Pedro me entregou-o*", numa redacção escolar.

Relativamente a (1), ou seja, *ir em*, proporíamos que se fizesse o mesmo que o professor fazia, que se corrigisse. Limitamo-nos a afirmar que é preciso capacitar o aluno a adequar a linguagem ao género de texto.

No entanto, há formas incorrectas em si mesmas, ou seja, **erros em termos absolutos**. É o caso de (2), por exemplo: o erro ortográfico. A infracção às regras da ortografia é sempre um erro, qualquer que seja o género textual em que ocorra.

Esse tratamento especial concedido à ortografia deve-se aos seguintes factores, primeiro, o sistema ortográfico é inteiramente adquirido na Escola, o que o torna mais rígido que os demais subsistemas da língua; segundo, a ortografia diz respeito exclusivamente à comunicação escrita.

Na aprendizagem da escrita não faz sentido, pois, o binómio formal/informal. Se determinada palavra se escreve com "ch", não é por ser utilizada num texto informal que se passará a escrever com "x". A escrita tem de ser a mesma num bilhete ou num relatório técnico.

A inaceitabilidade de uma forma linguística pode, portanto, ter carácter **relativo** (quando essa forma, embora utilizada inadequadamente, não for intrinsecamente incorrecta, sendo, desta forma, aceitável noutras situações) ou ser de natureza **absoluta** (erro propriamente dito), quando a palavra ou sequência de palavras utilizadas é em si incorrecta, independentemente da situação em que tenha sido usada.

O **erro em termos relativos** (ou **inadequação**) é, pois, o emprego, em situações inadequadas, de uma forma linguística que nada tem de erróneo em si mesma, embora possa ser tratada como incorrecta pela tradição escolar.

Quanto a (3) - "*Pedro me entregou-o*" - é um exemplo do que denominamos **erro absoluto não ortográfico**. Neste caso, o professor deve corrigir o estudante - *Pedro entregou-mo*. Logo, a frase do aluno não é formal nem informal, mas sim incorrecta. Quando o falante emprega formas linguísticas que não são formais nem informais, tem-se o que denominamos erro **absoluto não ortográfico**.

Erro relativo de coesão textual - a repetição pura e simples do sintagma nominal, típica da linguagem informal e muito frequente na fala, quando utilizada em géneros textuais que exigem mecanismos de coesão mais complexos, pode classificar-se como erro relativo de coesão textual: inadequação do mecanismo coesivo ao género textual, à situação comunicativa, etc.

Erro absoluto de coesão textual - um exemplo de erro absoluto de coesão pode ser a infracção às regras responsáveis pela relação do pronome com o seu referente textual. Um caso muito comum desse tipo de infracção é a não realização da concordância, como neste exemplo, ocorrido numa redacção escolar: «*A partir disso, essas pessoas passam a ter gratidão.*» Como *essas pessoas* é feminino do plural, o pronome deveria ser as.

Outras vezes o aluno, diante da repetição de um sintagma com referentes distintos, substitui a segunda ocorrência por um pronome, o que constitui também um erro (absoluto) de coesão textual, já que um pronome só pode substituir a segunda ocorrência de um constituinte textual repetido se o referente for o mesmo. É o caso, por exemplo, do fragmento abaixo:

«*Nada como um dia após o outro. Um dia chega em que a sorte nos sorri.*»

Se substituirmos, neste exemplo, a segunda ocorrência do sintagma repetido por um pronome, teremos “*Nada como um dia após o outro. Ele chega em que a sorte nos sorri.*” – o que não faz sentido, porque o referente do primeiro sintagma um dia é um período qualquer de vinte e quatro horas, ao passo que o do segundo é um período específico de vinte e quatro horas especial na nossa vida. Por isso, o segundo não pode ser substituído pelo pronome. Erros deste tipo costumam ocorrer em redacções.

4.2. Impropriedade lexical

Outra categoria do erro é a impropriedade no uso do léxico. Este tipo de incorrecção, muito frequente, pode decorrer:

- a. da substituição de constituintes de expressões idiomáticas;
- b. da incompatibilidade entre as especificações semânticas de vocábulos contidos no mesmo sintagma.

Subcategoria (a) – substituição de constituintes de expressões idiomáticas: erro absoluto – Indivíduos que ainda não dominam a Língua Materna substituem, às vezes, quando redigem, constituintes de locuções (expressões idiomáticas) por outros itens lexicais, sinónimos ou não, resultando daí uma forma inaceitável, independentemente da situação em que ocorra.

Reparemos nos seguintes exemplos, que, normalmente, ocorrem em redacções: “*no meu achar*” (no sentido de a meu ver), “*levar à tona*” (em lugar de trazer à tona) – e outros. Estas substituições são erros em termos absolutos, uma vez que “desrespeitam” o próprio léxico da língua. Como a forma *a meu ver* se cristalizou, tornando-se um item lexical, o emprego de “*no meu achar*” será uma infracção da mesma natureza que *protege-chuva* (por *guarda-chuva*).

Subcategoria (b) – incompatibilidade de especificações semânticas: erro absoluto – Ao observar as frases *Joana possui olhos verdes*, *Joana possui um sítio* e *Joana tem olhos verdes* nota-se que as duas últimas são plenamente aceitáveis, mas a primeira é um tanto “desajeitada”.

Uma impropriedade como *possuir olhos* pode até passar despercebida, mas continua a ser verdade que essa sequência é menos aceitável que *ter olhos*.

Se, comparando as formas, observamos que a segunda é mais aceitável do que a primeira, concluímos que esta não é plenamente aceitável.

Não se deve confundir – repetimos – **erro absoluto** com **erro grave**. Certas incompatibilidades sémicas podem ser subtis e pouco perceptíveis, mas não dependemos do contexto para as interpretarmos como incorrecções, portanto, graves ou não, são erros absolutos. Se observarmos *ainda subcategoria (b)* – abaixo – em que ocorre um maior grau de perceptibilidade do fenómeno abordado em Categoria (b) – conflito de especificações semânticas – compreender-se-á melhor este fenómeno. O exemplo é artificial, mas, por isso mesmo, é ilustrativo:

Ainda subcategoria (b) – incompatibilidade de especificações semânticas:
erro absoluto – *Pedro bebeu uma pedra*: beber “exige” complementos com uma especificação, digamos, líquido. Como o sintagma *uma pedra* não se especifica com esse traço, então a combinação é insólita.

É de realçar que não foram referidas todas as categorias do erro, uma vez que não as consideramos pertinentes, tendo em conta o objectivo do nosso trabalho.

Como acabamos de ver, o erro existe, logo o que se deve combater não é necessariamente a faceta normativa do ensino, mas o normativismo tradicional, talvez fundado num conceito equivocado de correcção linguística. Na verdade, devemos corrigir de maneira absoluta os erros absolutos e de forma relativa os relativos, tratando aqueles como erros propriamente ditos e estes, como casos de inadequação.

4.3. Categorização dos Erros

Alguns investigadores interessados em estudos sobre alterações da ortografia propuseram categorias com o fim de interpretar os tipos de alterações e de contribuir para o seu entendimento, bem como para o tratamento desta questão por parte dos professores de Língua Portuguesa – é o caso de Cagliari (1993), Carraher (1990), Morais (1997), Zorzi (1998). Muitas das categorias apresentadas são coincidentes. Tais categorizações serviram de referência para o presente estudo.

Conforme Cagliari (1993, p. 137-45), ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, as crianças desenvolvem nessa tarefa um trabalho reflexivo muito grande e aplicam regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Segundo o autor, as regras são tiradas dos usos ortográficos do próprio sistema de escrita ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para expressar uma relação entre fonema e letra, que nem é unívoca, nem previsível, mas também não é aleatória. O referido autor agrupa os casos de alteração ortográfica, denominada Proposta I.

Proposta I

1. **Transcrição fonética:** alterações são provenientes da forma de falar.
2. **Uso indevido de letras:** alterações provêm da escolha de uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando a ortografia usa outra. Não considera troca de vogais como uso indevido porque quase sempre representam transcrições fonéticas.
3. **Hipercorreção:** alterações são motivadas porque a criança conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever.
4. **Modificação da estrutura segmental das palavras:** alterações ortográficas ocorrem pela troca, pela supressão, pelo acréscimo e pela inversão de letras.
5. **Junção intervocabular e segmentação:** alterações ortográficas são provocadas devido à junção das palavras (reflexo dos critérios que a criança usa para analisar a fala) e devido a uma separação indevida na escrita (em função da acentuação tónica das palavras).
6. **Forma morfológica diferente:** alterações ocorrem porque certas palavras têm características próprias, na variedade dialectal que se usa, que dificultam o conhecimento da sua forma ortográfica a partir da fala.
7. **Forma estranha de traçar as letras:** alterações ocorrem devido à dificuldade no traçado da escrita cursiva; pode-se considerar uma troca de letras, mas na verdade pode-se estar fazendo uma má interpretação do que foi escrito.

8. Uso de letras maiúsculas e minúsculas: alterações ocorrem porque a criança passa a escrever os pronomes pessoais com letra maiúscula em função de aprender que os nomes próprios são escritos com letra maiúscula.

9. Acentos gráficos: alterações são motivadas pela ausência em grande parte dos sinais diacríticos nos textos espontâneos.

10. Sinais de pontuação: há ausência dos sinais nos textos espontâneos porque não são ensinados logo no início.

11. Problemas sintáticos: alguns erros de escrita decorrem de problemas de regência, concordância, que denotam modos de falar diferentes do dialecto privilegiado pela ortografia; aparecem construções estranhas.

Na proposta II, temos a categorização de Carraher (1990, p. 114–122). A autora emprega oito categorias na sua análise a fim de explicar as alterações ortográficas.

Proposta II

1. Erros tipo “transcrição da fala”: alterações ocorrem porque se escreve conforme se fala.

2. Erros por supercorreção: alterações ocorrem porque há hiper generalização de regras já conhecidas.

3. Erros por desconsiderar as regras contextuais: alterações são motivadas pelo uso de algumas letras que só podem ocorrer em determinado contexto.

4. Erros por ausência de nasalização: alterações decorrem em função da ausência de marcadores de nasalização.

5. Erros ligados à origem da palavra: alterações provenientes por não considerar a origem da palavra.

6. Erros por trocas de letras: alterações acontecem em função da troca de uma letra por outra, principalmente entre consoantes sonoras e surdas.

7. Erros nas sílabas de estruturas complexas: alterações decorrem devido à sílabas de estrutura complexa, como, por exemplo, consoante-consoante-vogal; consoante-vogal-consoante.

8. Ausência de segmentação e segmentação indevida de palavras: alterações ocorrem em função da indevida junção ou separação das palavras.

Analisando a produção escrita de crianças mexicanas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, Morais (1997) computou e classificou as *produções nas tradicionais categorias* (p.72), denominada de Proposta III.

Proposta III

- 1. Substituição:** alterações ocorrem porque se substitui uma letra por outra.
- 2. Omissão:** alterações ocorrem por omissão de vogais ou consoantes na palavra.
- 3. Adição:** alterações são motivadas por serem escritas letras em excesso.
- 4. Inversão:** alterações são decorrentes da inversão da ordem de letras dentro das palavras.
- 5. Acentuação:** alterações são motivadas pela omissão de acentos nas palavras.
- 6. Segmentação de palavras:** alterações são motivadas porque não é respeitada a separação convencional entre as palavras.
- 7. Outros:** alterações são causadas por erros adicionais que afectam toda a palavra.

A partir de pesquisa em que analisou a produção escrita de estudantes das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em cinco escolas da cidade de São Paulo, Zorzi (1998, p. 34-41) compôs um quadro classificatório, Proposta IV, com 11 categorias.

Proposta IV

- 1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas:** alterações são provenientes da confusão que pode ser gerada por não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons.
- 2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade:** alterações são causadas devido a um apoio no modo de falar.

- 3. Omissão de letras:** alterações são decorrentes da omissão de uma ou mais letras.
- 4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras:** alterações são causadas pela união ou por separação em menor número de sílabas que deveriam ter.
- 5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações -am e -ão:** alterações ocorrem porque as palavras são escritas como são pronunciadas.
- 6. Generalização de regras:** alterações decorrem da generalização de certos procedimentos de escrita, aplicados a situações nem sempre apropriadas.
- 7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros:** alterações decorrem da troca entre as letras p/b; t/ d; q - c / g; f / v; ch - x/j - g e grupos de letras que representam o fonema /s/ versus o grupo que representa o fonema /z/.
- 8. Acréscimo de letras:** alterações são provenientes do acréscimo de letras.
- 9. Letras parecidas:** alterações são provocadas pela grafia da letra apresentar alguma semelhança com a letra que deveria ser utilizada. Trocas entre m e n (quando em posição inicial de sílabas) e dos dígrafos nh, ch, lh.
- 10. Inversão de letras:** alterações são provocadas por letra em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas em posição distinta daquela que deveria ocupar dentro da palavra.
- 11. Outras:** alterações observadas e não partilhadas de forma frequente ou geral.

CAPÍTULO III

Trabalho de Campo

1. Enquadramento Metodológico

Longe de poder ser considerado assunto fora de questão, o processo metodológico de correcção do Exercício de Redacção é muito importante, e poderá pesar extraordinariamente em todo o processo correctivo na avaliação/classificação final da prova do aluno. Os professores de Língua Materna, como não será de admirar, não encararão todos do mesmo modo o problema. E se para uns a questão é vista com a importância que realmente tem, para outros ela não é assumida com a relevância que merece e, conseqüentemente, os resultados a obter serão influenciados por isso.

No processo de correcção, há, quanto a nós, dois aspectos de grande importância que de modo nenhum poderão ser esquecidos. Um deles prende-se directamente com a actividade específica do professor e o outro com a interacção íntima e directa entre o aluno e o professor, isto é, por um lado, temos o processo de correcção/avaliação da responsabilidade prioritária do professor, por outro o accionamento de todos os mecanismos necessários ao progresso dos alunos, o mais possível de cada aluno, em função dos objectivos pretendidos (as estratégias de recuperação).

Consideramos que, deste modo, a interacção ensino-aprendizagem será mais eficiente do que o registo puro e simples de algumas anotações, muitas vezes, arbitrárias na folha de prova do aluno, ou mesmo do que a correcção colectiva dos erros mais salientes e comuns sem que o tempo dispendido com as tarefas de correcção seja necessariamente dilatado.

A – A Simbologia de Correcção do Exercício de Redacção:

Sem querermos apresentar, porque não é possível, uma listagem exhaustiva de símbolos a utilizar pelo professor na correcção do Exercício de Redacção, achamos contudo de utilidade expressar algumas observações sobre o assunto.

Na verdade, o que se verifica é que quase nunca existe um critério de correcção conscientemente uniforme, por parte do professor, facto esse que acarreta um conjunto de anotações assistemáticas na folha de prova do aluno.

O que não se pode dispensar será o debate com os alunos da turma, logo no início do ano lectivo, de um conjunto de sinais a utilizar pelo professor, a pôr em uso na correcção não só dos Exercícios de Redacção, bem como de todos os exercícios escritos.

Pela nossa parte, consciente das dificuldades que a individualização deste assunto acarreta, apresentamos como proposta alguns dos símbolos que reportamos de uso mais frequente. Serão eles os que se seguem:¹⁹

parágrafo a fazer	
parágrafo errado ou sem justificação evidente	
ideias confusas (faltas de clareza e concisão, imprecisão vocabular, hermetismo nas ideias, dificuldades de expressão).....	
mau uso dos sinais de pontuação	
ortografia errada	
caligrafia pouco clara	
erro de translineação.....	
ordem das palavras alterada	
repetição inestética de palavras ou expressões	
descontinuidade ideológica das frases	

Três dos cuidados fundamentais a considerar serão, em consequência:

- a prova do aluno deverá ter uma margem, tanto do lado esquerdo como do direito, que comporte rectificações e observações do professor;
- as correcções e observações do professor deverão ser, de preferência, anotadas em tinta de cor diferente da usada pelo aluno;
- após a correcção da prova pelo professor e da sua conversa individual com o aluno, este último deverá ser solicitado a reescrever o seu exercício introduzindo nele todas as rectificações que foi aconselhado a considerar.

¹⁹ Estes símbolos foram entregues aos alunos, sob a forma de uma Ficha de trabalho, que se encontra em anexo. Todas as redacções foram corrigidas tendo em conta esta simbologia.

Encararemos, a título de exemplo, uma demonstração do modo como a simbologia proposta poderá ter aplicação a um Exercício de Redacção concreto.

EXERCÍCIO DE REDACÇÃO
SOLIDARIEDADE

Um homem ~~X~~ que vivia numa terra muito pobre ~~X~~ vivia

Sozinho ~~X~~ *sòzinho* ~~X~~

Não tinha ninguém que o *ajudasse* ~~X~~ ajuda-se a fazer nada. *Então* ~~X~~ (en-)

tão ~~X~~ *um dia* o homem adoeceu. Não tinha hipóteses de ir à cidade comprar nada. Mas *um dia* o homem estava *lá* fora,

quando passaram uns rapazes que iam *acampar* ~~X~~ acampar. Os rapazes viram o homem e foram ter com ~~X~~ ele e ele disse-lhes:

— Vocês podem-me ~~X~~ fazer o favor! Eu não posso daqui ~~X~~ sair, não tenho pernas para andar.

— Podemos fazer o favor que você quiser ~~X~~ Até ~~X~~ que pretender ir para a cidade nós *ajudámo-lo* ~~X~~ ajudámo-lo. Minha *vago* ~~X~~ mãe tem um quarto de *bago* e você virá até *lá* comer ~~X~~ comer.

Quer vir? — murmurou o moço mais velho.

O homem ficou ~~X~~ tão contente com a atitude dos rapazes e foi com eles ~~X~~ tão feliz por ver ~~X~~ umas criança a ajudar os velhinhos.

(de um aluno de 15 anos,
9.º ano de escolaridade)

B - Estratégias de Recuperação:

Serão de vários tipos as deficiências manifestadas pelos estudantes, para as quais se tornará necessário descortinar estratégias de recuperação. Fizemos um esforço de levantamento daqueles exercícios de recuperação que consideramos pertinentes no âmbito do nosso trabalho.

Iremos tratar, agora, mais especificamente dos exercícios seguintes:

1. Exercícios de Correção Morfossintáctica:

A nossa intenção é tratar aqui, fundamentalmente, de exercícios de gramaticalidade. Tais exercícios revestem-se de uma importância que não necessita de justificação, pois sem gramaticalidade não é possível comunicar-se correctamente. E se, pela via oral, não é muito comum incorrer-se em situações de incomunicabilidade (por força do recurso à redundância, à mímica e ao gesto), pela via escrita essas situações vão-se manifestando mais habituais.

É claro que a verdadeira noção de gramaticalidade já está adquirida e interiorizada pelos estudantes, mas na prática o que se verifica é que a sua competência linguística, no âmbito da expressão escrita, não se encontra ainda suficientemente desenvolvida.

Os conhecimentos de base exigidos para a realização de exercícios de correção morfossintáctica são indispensáveis para que se aperfeiçoe o domínio da expressão escrita.

Exercício nº1

- a ordem directa:

A Joana fazia anos:

a) <u>sujeito</u>	<u>predicado</u>	<u>complemento indirecto</u>	<u>complemento directo</u>
uma amiga	deu-	-lhe	um livro

b) <u>?</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	<u>?</u>
eu	ofereci-	-lhe	?

Exercício nº2

a) Eis aqui um conjunto de lexemas pertencentes ao mesmo campo semântico: caixa, arca, baú, caixote, mala e bolsa.

b) Leia com atenção o texto que se segue:

“O pai levantou-se e a mãe deitou-lhe um olhar inquiridor. Que resposta iria ele dar ao problema do filho? A avó, essa permanecia indiferente a um canto da sala, cuidando da neta. Mas inesperadamente, sem dar atenção a ninguém, o pai abriu a porta da rua e saiu.”

Faça o levantamento dos lexemas que designam laços familiares e que portanto pertençam ao mesmo campo semântico.

2. Exercícios de Pontuação:

Como o estudante normalmente manifesta dificuldades em relação a questões de pontuação, será necessário ter em conta um conjunto de exercícios que têm em vista, neste âmbito concreto, levá-lo a progredir. Esses exercícios são de ordem prática e de aplicação individual, e exigem sobretudo que se tenha conhecimento perfeito das regras de pontuação.

Exercício nº1

A que se destina a prática da pontuação?

- a dar sentido ao texto escrito?
- a possibilitar a ordenação de ideias, como auxiliar de entoação?
- a permitir a satisfação das necessidades respiratórias de quem lê?
- a facultar à linguagem escrita possibilidades de transmitir alguma da vivacidade, melodia e ritmo que possui a linguagem oral?

- A prática da pontuação destina-se a tudo isto, não é verdade?

Exercício nº2

Coloque a pontuação no texto que se segue:

Beckenbauer “arruma as botas”

O Hamburgo derrotado pelos suecos do Goetborg no final da taça UEFA é campeão de futebol da Alemanha Federal e estará na próxima Taça dos Campeões Europeus num jogo emotivo que assinalou o “adeus” de Franz

Beckenbauer de 36 anos à primeira divisão da RFA o Hamburgo empatou no seu terreno com o Karlsruhe (3-3) porém este ponto assegurou o título tanto mais que o Colónia perdeu em casa nesta derradeira jornada com Kaiserslautern (3-4) Beckenbauer fez o seu 424º e último jogo na “Bundesliga” e “arrumará” as botas após notável carreira num jogo de homenagem e despedida entre o Hamburgo e a selecção nacional

Se teve quaisquer dificuldades, confronte-se com a “chave de correcção” que a seguir lhe é fornecida:

O Hamburgo, derrotado pelos suecos do Goetborg, no final da taça UEFA, é campeão de futebol da Alemanha Federal e estará na próxima Taça dos Campeões Europeus.

Num jogo emotivo que assinalou o “adeus” de Franz Beckenbauer, de 36 anos, à primeira divisão da RFA, o Hamburgo empatou no seu terreno com o Karlsruhe (3-3). Porém, este ponto assegurou o título, tanto mais que o Colónia perdeu em casa, nesta derradeira jornada, com Kaiserslautern (3-4).

Beckenbauer fez o seu 424º e último jogo na “Bundesliga” e “arrumará” as botas, após notável carreira, num jogo de homenagem e despedida entre o Hamburgo e a selecção nacional.

(de “O Diário”, de 30.5.82)

Exercício nº3

Repare nas frases que se apresentam (situação A e B) e satisfaça o exercício que se pede.

A – *Frase inicial* – A Maria(a) ofereceu(b) uma caixa ao irmão.

Elementos esclarecedores: (a) Porquê? – porque é muito amiga de dar

(b) Quando? – no ano passado

Frase completa – A Maria, porque é muito amiga de dar, ofereceu, no ano passado, uma caixa ao irmão.

Exercício: justifique os sinais de pontuação utilizados.

3. Exercícios de Ortografia:

Para se limitarem ao mínimo as deficiências de ortografia, será recomendável que o estudante:

- f* Domine o conjunto de regras ortográficas, sempre relativas, que apesar de tudo é possível estabelecer;
- f* Adquirir o hábito de consultar assiduamente o dicionário em quaisquer situações de dúvida ou dificuldade;
- f* Procure corrigir possíveis erros ortofônicos que cometa; muitas vezes são eles os responsáveis directos pelos erros ortográficos, e a má pronúncia levará forçosamente à má escrita.

Exercício nº1

Emprego do “e” ou “i”, “o” ou “u” em sílabas átonas.

O uso de E/I, O/U em sílabas átonas é regulado sobretudo pela etimologia. Por isso, em casos de dúvida, terá que consultar o dicionário. Contudo, será vantajoso exercitarmos algumas das palavras com essas características.

Repare, pois, na grafia (e/i, o/u) das palavras que se seguem:

Abolir	Bulir	Bofetada	Lugar
Acomodar	Campear	Bolor	Ministro
Acossar	Engolir	Borboleta	Nódoa
Alumiar	Entoar	Cordial	Real
Ameaçar	Magoar	Côdea	Semelhante
Amealhar	Polir	Dinis	Tábua
Assumir	Poluir	Feminino	Trégua
Bolar	Realizar	Filipe	Tubérculo
Borbulhar	Semear	Leonor	Virgílio
Bordar	Visitar	Limiar	Vizinho

Seguidamente, procure construir algumas frases em que apareçam correctamente aplicadas as palavras acima registadas, ou outras, do mesmo teor, de que tenha conhecimento.

Sobretudo se sente insegurança no campo da ortografia, vá registando numa das folhas do seu caderno diário (na última, por exemplo) a grafia daquelas

palavras em que for sentindo dificuldade, de preferência fazendo-as acompanhar da frase em que estavam inseridas.

Exercício nº2

Dê atenção às seguintes grafias:

Areia

Arear

Passeio

Passear

Recreio

Recrear

Mas:

Ânsia

Ódio

Ansiar

Odiar

Porquê?

Porque os substantivos terminados em *-eio/-eia* dão origem a verbos terminados em *-ear* e os substantivos terminados em *-io* e *-ia* (átonos) dão origem a verbos terminados em *-iar*.

Aponte outros exemplos significativos.

4. Exercícios de Acentuação:

Nos exercícios que se seguem, a sua tarefa consistirá em reparar nos exemplos que lhe são propostos, e em seguida em interiorizar a regra de acentuação justificativa de cada caso concreto.

Exercício nº1

Exemplo: O Minho é uma *província* de Portugal.

Justificação: As palavras esdrúxulas deverão necessariamente possuir um acento gráfico na antepenúltima sílaba.

Exercício nº2

Exemplo: Daqui até ao *armazém* só terá que percorrer 200 metros.

Justificação: As palavras agudas que, no singular, terminam por *a, e, o* (abertos) e as palavras não monossilábicas terminadas em *em* exigem acento agudo na sílaba tónica.

Exercício nº3

Repare nos traços que diferenciam as palavras que se seguem:

- pode (3ª p. singl. pres. ind. v. poder) = pôde (3ª p. singl. pret. perf. ind. v. poder);
- podemos (1ª p. plural pres. Ind. v. poder) = pudemos (1ª p. plural pret. perf. ind. v. poder);
- andamos (1ª p. plural pres. ind. v. andar) = andámos (1ª p. plural pret. perf. Ind. v. andar);
- pára (3ª p. singl. pres. ind. v. parar) = para (preposição).

Procure constituir uma ou mais frases em que manifeste ter compreendido bem os traços diferenciadores das palavras referidas.

2. Metodologia

Tendo em conta o objectivo do nosso trabalho e, sobretudo, no sentido de investigarmos quais os tipos de erros mais recorrentes, ao nível da produção escrita dos alunos, procedemos à proposta de produção e recolha de composições, no 7º ano de escolaridade, no âmbito da análise da obra “O Cavaleiro da Dinamarca”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, na disciplina de *Língua Portuguesa*. Desta forma, sugeriu-se aos alunos, através da exposição de um Power Point, uma actividade de redacção escrita (em anexo).

Antes da realização do texto, foi distribuída pelos discentes uma Ficha de trabalho (em anexo), portadora da Simbologia de Correção do Exercício de Redacção.

Geraldi (1997: 74) diz que «a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais quanto questões amplas a propósito do texto» e que, por isso, esta prática não pode limitar-se à «higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções».

Partindo deste pressuposto, primeiramente, procedemos ao tratamento do *corpus*, numerando cada texto e identificando os principais erros cometidos, através da aplicação da Simbologia adoptada, caracterizando-os e atribuindo-lhes

um código numérico, comum a cada texto analisado. Seguidamente, procedemos à sua contabilização e tratamento dos dados em gráfico.

3. Recolha de dados

a) Amostra:

Uma turma do 7º ano (A) de escolaridade, da Externato Senhora do Carmo - Lousada, ano lectivo 2007/2008.

b) Dados sobre a amostra:

- Produções escritas do 7º ano, turma A;
- Data: 9 de Janeiro de 2008;
- Professora: Ana Sofia da Cruz Pereira Ribeiro;
- Tema: “Carta do Cavaleiro à sua família”;
- Número de alunos: 20
- Alunos com NEE: 2²⁰

4. O *Corpus* (em anexo)

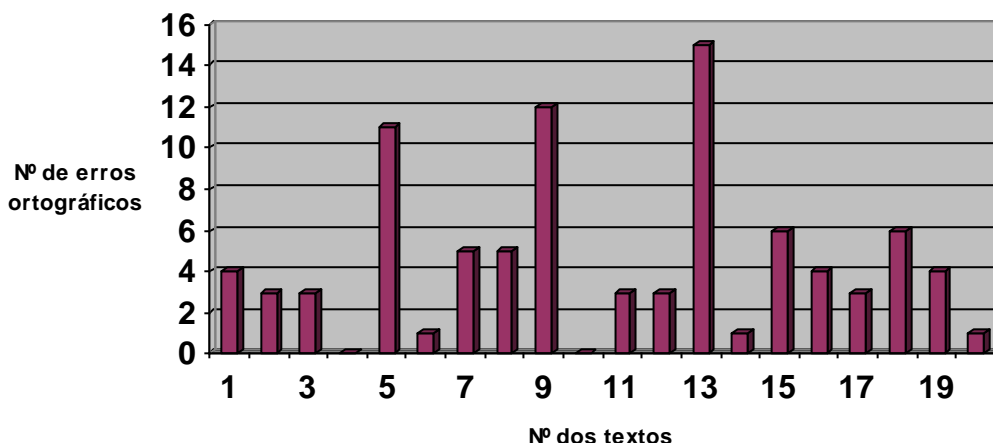
5. Tratamento do *Corpus*

Corpus A

O Gráfico 1 representa o número de erros ortográficos por aluno do 7º ano de escolaridade. Após a sua análise, verifica-se que há um elevado número de alunos (75%) com cinco ou menos erros ortográficos. Para além disso, repara-se que existem cinco alunos (25%) com um elevado número de erros ortográficos, isto é, com seis ou mais erros ortográficos.

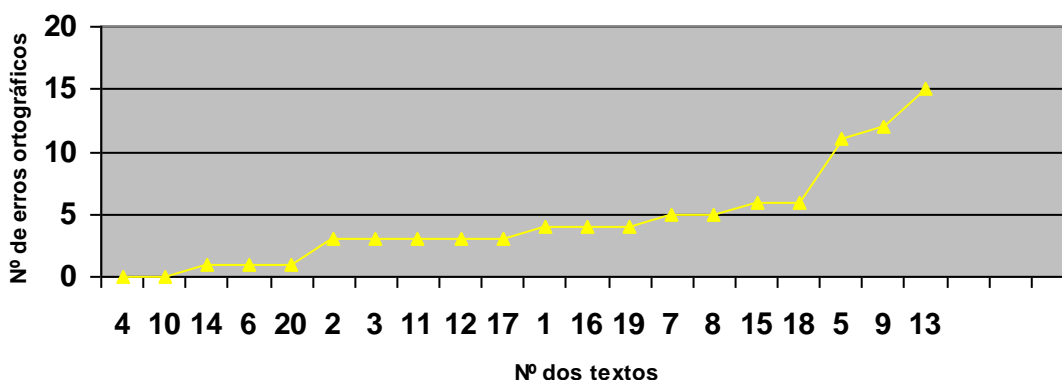
²⁰ NEE: Necessidades Educativas Especiais. Trata-se do aluno número 8, Daniela (texto nº 8) e número 18, Tiago Valentim (texto nº 17).

Gráfico 1 - Extensão do Erro



O Gráfico 2 regista o número de erros ortográficos da amostragem do 7º ano por ordem crescente. Constatase assim que existem dois textos que não apresentam erros ortográficos e o texto nº 13 apresenta o maior número de erros – 15 erros ortográficos. No entanto, convém referir que a maior parte dos textos apresentam menos de cinco erros ortográficos.

Gráfico 2 - Nº de erros por ordem crescente



LEGENDA	CATEGORIA DE ERROS Nº1 ²¹
1	Mau uso dos sinais de pontuação

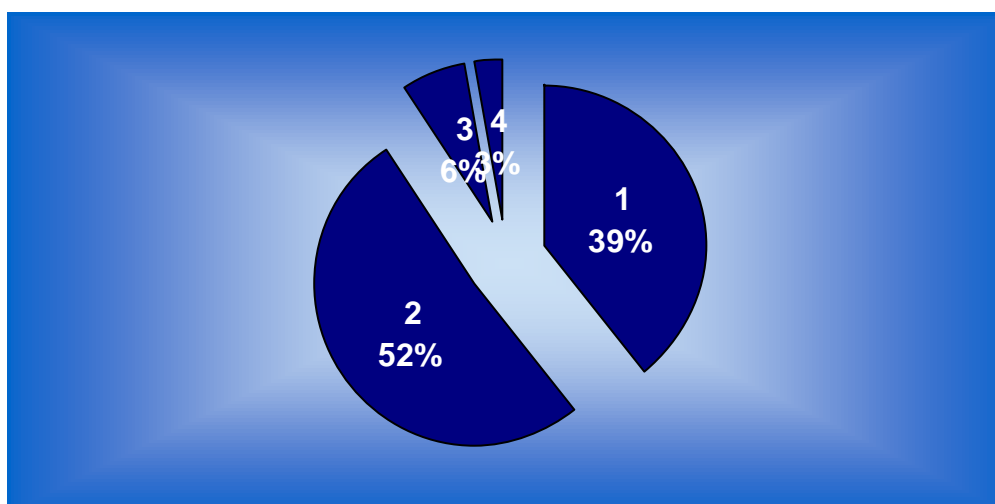
²¹ Segundo a Simbologia de correcção de Exercício de Redacção.

2	Ortografia errada
3	Ideias confusas (faltas de clareza e concisão; imprecisão vocabular, hermetismo nas ideias, dificuldades de expressão)
4	Repetição inestética de palavras ou expressões

Alunos →	Legenda ↓																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	8	5	1	0	4	2	4	3	7	0	2	2	6	4	8	3	5	0	4	0
2	4	3	3	0	11	1	5	5	12	0	3	3	15	1	6	4	3	6	4	1
3	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	2	0	0
4	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Total de incorrecções

Quantidade	68	90	11	5
Categoria de erros nº1	1	2	3	4



Conclusão:

Categorias com maior número de erros:

1º - Categoria nº2: Ortografia errada.

2º - Categoria nº1: Mau uso dos sinais de pontuação.

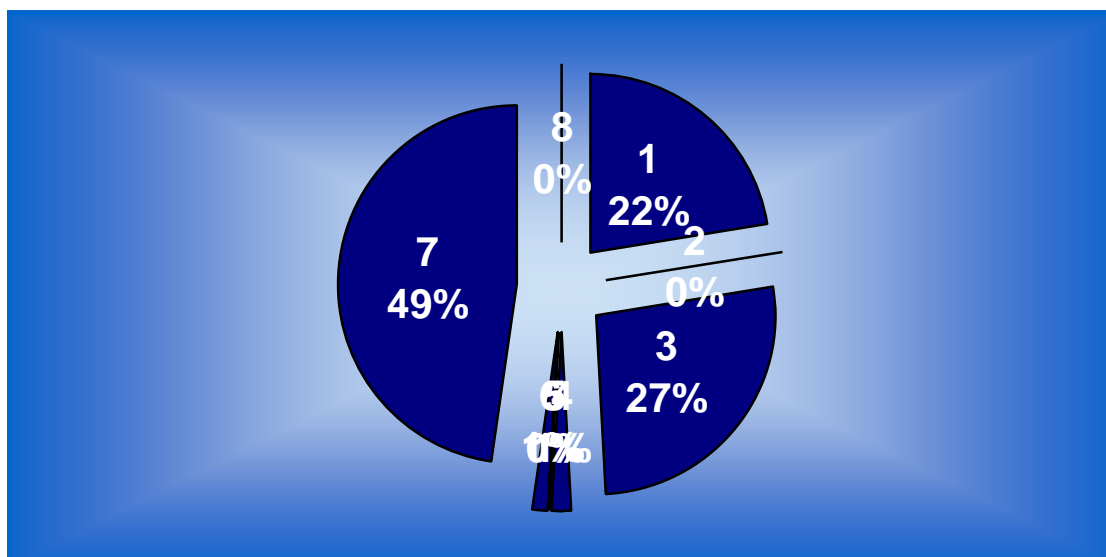
LEGENDA	CATEGORIA DE ERROS Nº2 ²²
1	Ortografia (omissão de letras no início, meio ou fim da palavra)
2	Ortografia (inversão de letras)
3	Ortografia (confusão de letras de sons equivalentes)
4	Ortografia (adição de letras)
5	Ortografia (não utilização adequada do verbo <i>haver</i>)
6	Ortografia (confusão de grafemas com o mesmo som)
7	Pontuação (omissão de acentos)
8	Pontuação (adição de acentos)

Alunos →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Legenda ↓																				
1	1	1	1	0	1	0	1	3	4	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	2	1	0	1	1	2	1	0	0	2	1	3	0	1	2	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	1	0	0	0	7	0	1	0	4	0	0	1	10	1	2	2	1	1	1	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

²² Itens avaliados pelo professor, no âmbito da expressão escrita, presentes no capítulo I.

Total de incorrecções

Quantidade	15	0	18	1	0	1	32	0
Categoria de erros nº2	1	2	3	4	5	6	7	8



Conclusão:

Categorias com maior número de erros:

1º - Categoria nº7: Pontuação (omissão de acentos);

2º - Categoria nº3: Ortografia (confusão de letras de sons equivalentes).

Comentário ao tratamento estatístico de dados:

Uma língua é uma sucessão de sons que tomam forma na expressão escrita. Os falantes criam conflitos cognitivos que os levam a erros de ortografia, sobretudo em palavras com um som equivalente e que se grafam de forma distinta. Note-se que podemos comprovar esta afirmação observando os resultados obtidos na segunda categoria de erros: os alunos apresentam um maior défice na categoria nº7: Pontuação (omissão de acentos), seguindo-se a categoria nº3: Ortografia (confusão de letras de sons equivalentes). Na verdade, podemos dizer que o contacto com a escrita poderá resolver este conflito,

juntamente com a importante reflexão metalinguística sobre a função das estruturas gramaticais.

Seria um erro pensar-se que não restaria qualquer margem de engano à pessoa do aluno, depois de terminada a realização da redacção. São vírgulas que faltam, erros ortográficos que escapam, acentos que não foram colocados, etc, isto é, todo um conjunto de deficiências que serão facilmente anuladas desde que o estudante reserve uma pequena parte do tempo para a revisão do seu trabalho.

Escrever é rever o texto. É importante que os alunos saibam para quê e porquê vão escrever um determinado texto de modo a criar neles uma representação correcta do que se espera deles enquanto escreventes. Assim, é fundamental a criação de instrumentos (fichas de orientação, listas de verificação, indicações do professor) que permitam aos alunos olhar para o texto e conseguirem perceber os ganhos da sua reformulação.

Nesta linha de pensamento, sublinhe-se os resultados obtidos na primeira categoria de erros: os alunos apresentam uma elevada falha no uso correcto dos sinais de pontuação. Pensamos que deverá haver uma preocupação por parte do professor em apresentar exercícios, para que o estudante vá interiorizando as regras de pontuação e deixe de sentir dificuldades na sua aplicação.

O objectivo prioritário do professor é, sem dúvida alguma, levar cada um dos alunos a descobrir a via mais eficaz para ultrapassar as próprias deficiências, no sentido apontado pelos objectivos educacionais e de ensino. Consideramos esta análise do erro preciosa para o delineamento do seu modo de proceder, que terá que ser encaminhado no sentido de obter, com a pessoa de cada aluno, o máximo de sucesso. Deste modo, deverá adaptar-se o mais possível às características da turma e de cada aluno em especial.

No âmbito deste trabalho, consideramos que a descomplexificação do erro e o seu aproveitamento pedagógico geram lucros na aprendizagem.

Corpus B

A nossa amostra consiste num exercício “Caça ao Erro” de 20 alunos de uma turma. Para fazermos o levantamento dos erros ortográficos recorreremos à técnica de descoberta do erro, ao nível da memória visual, ao contrário, por exemplo, do ditado que se detém essencialmente na memória auditiva do receptor.

O texto que escolhemos é um excerto da obra “A Menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, já conhecido dos alunos, que contém 19 erros ortográficos. Será que o facto dos nossos alunos detectarem ou não os erros ortográficos presentes, nos permite verificar qual o grau de dificuldade ortográfica das palavras que compõem o nosso texto? Será que essa dificuldade é expressa pela maior incidência de erros? É com essa intenção que fizemos o levantamento das 5 palavras que os alunos mais dificuldade tiveram em detectar o erro ortográfico, sendo considerado erro qualquer alteração à grafia convencional para a palavra.

Pretendemos com o *Corpus B* analisar a extensão do erro, comparar os resultados entre os alunos, identificar as palavras que concentram o maior número de erro em cada grupo.

Após a correcção do exercício, foram diagnosticados os erros ortográficos que surgiram em maior número, tendo em conta o total de textos.

Palavra	Nº de alunos
Majestosamente	20
Afogar	15
Polidas	13
Maresia	10
Búzios	8
Correntes	4
Apressado	3

Podemos concluir que “majestosamente, afogar, polidas, maresia e búzios” são as cinco palavras que os alunos revelaram mais dificuldade em detectar o erro ortográfico, talvez pela sua particularidade. Vejamos que:

- na palavra “majestosamente” houve a confusão sonora entre a consoante g e j;
- na palavra “afogar” houve a confusão sonora entre a vogal o e u;
- na palavra “polidas” houve a confusão sonora entre a vogal o e e u;
- na palavra “maresia” houve a confusão sonora entre a consoante s e z;
- na palavra “búzios” houve a confusão sonora entre a consoante s e z.

Assim, podemos concluir que os vocábulos que mais suscitaram dúvidas na ortografia foram os apresentados, tendo em conta que o erro está relacionado com a confusão sonora entre vogais e consoantes, uma vez que a pronúncia nem sempre é constante.

Desta forma, podemos afirmar que há palavras que, por terem grafia regular, podem ser transcritas pela estratégia fonológica como há outras, com grafia irregular e pouco transparente, que requerem o recurso ao armazém ortográfico da memória de longo prazo.

CONCLUSÃO

O trabalho sempre foi o meio mais seguro para se superarem dificuldades. É a ele que compete constituir a via mais eficaz para que se efectivem as manifestações da superioridade racional do ser humano. Há, portanto, que fomentar a criação de hábitos de trabalho nas nossas escolas e, em particular, de expressão escrita, para convencer os nossos estudantes de que o exercício de Redacção ganhará toda a razão de ser, desde que inserido na sua preparação para a vida.

Naquilo que o acto da escrita envolve de específico, cabe ao professor de *Português* apostar os máximos esforços para que todos os alunos desenvolvam capacidades e técnicas no sentido de serem superadas deficiências, eliminados erros e perseguidos os objectivos prioritários da expressão escrita.

Escrever é difícil. Sabem-no os professores e sofrem-no os estudantes, no dia a dia das suas actividades escolares. Escrever é difícil porque é necessário ter jeito, dizem alguns, porque os professores não insistem no seu exercício, interferem outros. Os professores, por vezes, lamentam que no passado do aluno (ora no Ensino Secundário, no Preparatório, no Primário... e mesmo antes!) não tenha havido quem desse ao assunto a importância merecida. Mas, por vezes, ficam-se pela crítica (em algumas ocasiões pela autocrítica) e são em número reduzido aqueles que se decidem a enveredar por esforços de superação.

Cientes de que o domínio linguístico é factor, não só de sucesso escolar, mas também de comunicação, centrámos este estudo nas produções escritas dos alunos, pelo facto de a escrita se apresentar simultaneamente como impulsionadora e como reflexo de outras funcionalidades linguísticas.

Com este estudo pretendíamos verificar, tendo em conta uma tipologia de erros, quais os erros mais recorrentes e as falhas que persistem na ortografia dos nossos alunos, tendo-lhes sido propostas duas actividades distintas: uma de produção de texto e outra de “Caça ao erro”.

É fundamental ter presente que só um trabalho sistemático sobre as produções textuais pode ser transformador dos modos de agir e pensar dos alunos relativamente a textos. A afirmação de que se aprende a escrever, escrevendo é um lugar comum. Porém para se aprender a escrever é, também, fundamental colocar os alunos perante verdadeiros problemas de escrita, o que significa pedir aos alunos exercícios que correspondam a operações linguísticas e discursivas

parcelares, tais como: supressões, modificações, acrescentamentos de determinadas expressões, deslocamentos de outras etc. Pereira *et alii* (2005: 13).

Estas operações permitirão que os alunos desenvolvam uma representação de reescrita e das operações possíveis que esta contempla. A elaboração de exercícios (adaptados) é fundamental para a compreensão dos mecanismos da escrita.

Da inúmera literatura sobre o assunto, sabemos que a escrita se aprende com passos próprios e com exercícios e metodologias específicas. Assim, como referem Pereira *et alii* (2005: 13), «são conhecidas as diferentes maneiras como os textos a ler podem servir de referência para a aprendizagem da escrita».

Já aludimos várias vezes à complexidade do processo de escrita, tanto na dificuldade em ensinar como na dificuldade em aprender: exige que o aluno crie uma relação amigável com os escritos, que tenha confiança na sua capacidade para produzir textos com sentido, que circule no mundo do escrito como circula na sua casa e que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento do escrito nunca acaba, já que a variedade de textos é enorme. (Pereira *et alii*, 2005: 15)

Deste modo, vemos como é importante o papel do professor no que refere ao progresso dos alunos, relativamente ao erro ortográfico e, conseqüentemente, à sua projecção social. E, assim, se verifica a necessidade premente de que se reveste a preparação de todo o pessoal docente, actividade em que, por um variadíssimo número de razões, hoje mais que nunca é imprescindível investir.

Não será ignorado por ninguém que qualquer trabalho sobre a temática a que nos propusemos – de cariz teórico-prático – terá que ser necessariamente incompleto e só poderá ser encarado como um contributo para uma síntese final. De qualquer modo, interessa salientar que o que nos norteou foi sobretudo o desejo profundo de ser útil num dos campos mais complexos do estudo da Língua Materna. Oxalá o tenhamos conseguido!

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.), *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001;
- ALEGRE, T. (2000), *Tradução pedagógica e consciência linguística: a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Doutoramento);
- AMOR, E. (1993). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora;
- ANÇÃ, M^a H. (1999). *Da língua materna à língua segunda*. In: *Noesis*, Julho/Setembro, pp. 14-16;
- ANDERSEN, J. (1991). *The potencial of language awareness as a focus for cross curricular work in the secondary school*. In: James, C. et alii (eds). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, pp. 133-139;
- ANDREWS, L. (1997). *Language exploration and awareness: a resource book for teachers*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates;
- ALVES, Rubem, *A Alegria de ensinar*. São Paulo: Editora Loyola, 1992;
- AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora;
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press;
- BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência (Meta)-linguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- BARRERA, S. D. et alii (2003). *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16, pp. 491-502;
- CAMARAZA, A. (1991), *Issues in reading, writing and speaking. A neuropsychological perspective*. London: Kluber Academic Publishers;
- CARVALHO, J. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. In: Silva, B. et alii (1999). *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 6. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vol. II, pp. 143-150. Consultado no dia 7 de Fevereiro de 2008 em: <http://hdl.handle.net/1822/534>;
- CARVALHO, J. (2001). *O ensino da escrita*. In: Sequeira, F. et alii (1999). *Ensinar a escrever: teoria e prática*. Actas do Encontro de Reflexão sobre o

- ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 73-92. Consultado no dia 7 de Fevereiro de 2008 em: <http://hdl.handle.net/1822/481>;
- CARRAHER, T. N. (1985), *Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da ortografia em Português*. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa;
 - CASTRO CALDAS, Alexandre & REIS, Alexandra, (1998), *Implicações funcionais e polémicas de conhecimento da leitura e da escrita*, Neuropsych Latina (Benc);
 - CASTRO PINTO, Maria da Graça, (1994), *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Coleção Linguística, Porto Editora;
 - CLARK, R. et alii (1991). *Consciousness-raising about the writing process*. In: James, C. et alii (eds). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, pp. 168-185;
 - Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa;
 - CONTENT, A. (1985). *Le developpement de l. habilite d. analyse de la parole*. In: *L` Anné psychologique*, 85, pp. 73-99;
 - CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press;
 - CRYSTAL, D. (1997) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 372-381;
 - CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1984), *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa;
 - DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l`enseignement des langues*. Paris: Hachette;
 - DONMALL, G. (1991). *Old problems and new solutions: la work in GCSE foreign language classroom*. In: James, C. et alii (eds). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, pp. 107-122;
 - ESTRELA, E. (1993). *A questão ortográfica. Reformas e acordos da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias;
 - ESTRELA, Edite et aliae (2004). *Saber escrever, Saber falar*. Lisboa: Dom Quixote;
 - FERREIRO, Emília (2001). *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora;

- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra;
- FRITH, U. (1984). *Specific spelling problems*. In: R. Malatesha, & H. Whitaker (Eds.), *Dislexia: A global issue*, The Hague: Martins Nihoff Publishers;
- FRITH, U. (1985). *Beneath the surface of development dyslexia*. In: K. Patterson, J. C. Marshall, & Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*, London: Routledge and Kegan Paul;
- GERALDI, João Wanderley (Org.) (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática;
- GERMAIN, C. et alii (1969). *La production écrite*. Paris: Les Editions CLE International;
- GOMBERT, Jean Émile (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press;
- GOODMAN, R. A. & CARAMAZA A. (1986). *Aspects of the spelling process: Evidence from a case of acquired dysgraphia*. *Language and Cognitive Processes*, 1 (4), 263-296;
- HAWKINS, E. (1999). *Foreign language study and language awareness*. In: *Language awareness*, 8 (3&4), pp. 124-142;
- JAMES, C. et alii (1991). *The scope of language awareness*. In: James C. et alii (eds) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, pp. 3-20;
- KATO, M. A. (1987). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, (2ª ed.), São Paulo: Ática;
- KOCH, I. G. V. (1997). *Interferência da Oralidade na aquisição da escrita*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem Unicamp, 30, Campinas: Editora da UNICAMP;
- MEIRELES, M. (2002). *A oralidade na aula de Português língua materna. Que espaço?* In: Funk, G. (2002) (Re)Pensar o ensino do Português. Lisboa: Edições Salamandra;
- MILARET, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: PUF;
- MILLS, R. & MILLS, J. (1993). *Bilingualism in the primary school*. London: Routledge;
- MORAIS, A. (1997). *O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português*, Universidade Federal de Pernambuco, dissertação de Mestrado em Psicologia;

- MORAIS, A. Gomes de (2000). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática;
- MORAIS, A. G. & TEBEROSKY, A. (1994). *Erros e transgressões infantis na ortografia do português*, Discursos, 8;
- OSÓRIO, Paulo (no prelo). *Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto português língua não materna*. In: *Veredas* (Revista de Linguística). Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora;
- OSÓRIO, P. (no prelo). *Áreas críticas no ensino do português língua materna: questões de gramática*. In: *Actas de las I Jornadas de Lengua Portuguesa Y Cultura de los Países Lusófonos*. Badajoz: Asociación del Profesorado de Português de Extremadura;
- PAIVA, M. C. (1984). *Variação dialectal e aprendizagem da ortografia*, *Anais do VII Encontro Nacional de Linguística*, Rio, PUC;
- PEREIRA, M. L. et alii (2005). *Como abordar a escrita no 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores;
- PERES, J. e MÓIA, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho;
- PETER, M. L. (1967). *Spelling: Caught or taught*. London: Routledge and Kegan Paul;
- PIAGET, Jean (1976). *A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*, Rio de Janeiro: Zahar;
- PLIÁSSOVA, I. V. (2005), I. V. (2005). *Manifestações da Consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado);
- REBELO, D. et alii (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta;
- REGO, L. L. B. (1995). *Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 51-60;
- SARDINHA, M. G. (2006). *A activação do conhecimento no processo de escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior Editora;
- SILVA, L. (2004). *Competência comunicativa em língua estrangeira: Que conceito é esse?* In: *Soletras*, nº 8, pp. 9-19. Rio de Janeiro: UERJ;
- SILVA, Lino Moreira (1983). *A Prática da redacção (Didáctica da expressão escrita)*, Porto: Porto Editora;

- SIM-SIM, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In: *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 199-226;
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua materna na educação básica – Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico*, Lisboa: DEB, Ministério da Educação;
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- SOUSA, M. L. (1994). *The relation between metalinguistic awareness and reading in the native and in the foreign language*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (Tese de Doutoramento);
- SOUSA, O. (2000). *Ortografia e escola*. In: *Revista de Humanidades e Tecnologias*, 3, pp. 95-103. Consultado no dia 24 de Janeiro de 2008 em: http://rhumanidades.ulusofona.pt/revista_humanidades_arquivo.htm;
- TANNEN, D. (1985). *The oral/literate continuum in discourse*. In: D. R. Olson et alii, *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press;
- TEBEROSKY, A. (1994). *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo, Ática;
- TITONE, R. (1988). *A crucial psycholinguistic preresite to reading. Chirdens metalinguistic awareness*. In: *Revista Portuguesa de Educação* 1 (2), pp. 61-72;
- TUNMER, W. et alii (1984). *The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview*. In: Tunmer, W. et alii (eds) *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer. Verlag;
- VAN LIER, L. (1999). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman;
- VIEIRA, F. (1993). *Consciência (meta)linguística e aprendizagem de uma língua estrangeira*. In: Sequeira, F. (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp. 36-46;
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge;
- WAGNER, R. K. et alii (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. In: *Psychological Bulletin*, 101, pp.192-212;

- XAVIER, M. *et alii* (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

ANEXOS