

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



## **O PROCESSO DE ESCRITA**

**Estratégias de mecanismos auto-correctivos em contexto escolar**

**Olga Maria Fernandes Raposo**

**COVILHÃ**

**Junho  
2010**

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

## **O PROCESSO DE ESCRITA**

**Estratégias de mecanismos auto-correctivos em contexto escolar**

**Candidata:** Olga Maria Fernandes Raposo

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2.º Ciclo em Estudos Ibéricos conducente ao grau de Mestre, apresentada à  
Universidade da Beira Interior.

## ÍNDICE

Agradecimentos	8
Resumo	9
Résumé	10
<b>Introdução</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I</b>	
1.1) Da aquisição da linguagem oral à aprendizagem da linguagem escrita	14
1.2) A escrita como processo: Da planificação à revisão	19
1.3) Dificuldades de aprendizagem da expressão escrita (dos erros aos lapsos)	25
1.3.1) A Ortografia	30
1.3.2) O erro ou lapso	34
1.3.3) Causas do erro ortográfico	37
1.3.4) Tipologias do erro ortográfico	39
1.4) A revisão	41
1.4.1) Modelos de Revisão	48
1.5) A Correção dos escritos	52
1.5.1) Perspectiva tradicional	52
1.5.2) Perspectiva formativa de correção	55
1.5.3) Gestão pedagógica do erro	57

## **Capítulo II: Metodologia**

2.1) A consciência metalinguística no processo de escrita	60
2.2) Introdução	62
2.3) Procedimento	62
2.4) Amostra	63
2.5) Recolha de dados: Procedimentos	63
2.6) Análise dos dados	65
2.6.1) Estratégias de correcção do lapso ou erro ortográfico	96
2.6.2) Recursos na superação do lapso (erro ortográfico)	101
Considerações finais	104
Referências Bibliográficas	106
Anexos	

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1980:11)	21
Figura 2, <i>in</i> Cassany et al. (1998) – Enseñar lengua	28
Figura 3 – Esquema de revisar (Cassany, 1995)	42
Figura 4 – Interacciones maestro- Alumno (Cassany 1993)	46
Figura 5- Tipos de Correção (Cassany 1993)	47
Figura 6- Modelo de Hayes (1996)	50
Figura 7 - Papel do professor e do aluno em relação a uma produção escrita, (Cassany, 2000)	53
Figura 8 - Técnicas de gestão e correção do erro ortográfico	100

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia do erro ortográfico Sousa (1999)	39
Quadro 2 - Gomes - (2006)	40
Quadro 3 – Grelha de correção dos Lapsos de 3º Ano.	65
Quadro 4 – Gráfico dos Lapsos da Turma de 3º Ano.	66
Quadro 5 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 1	68
Quadro 6 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 2	70
Quadro 7 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 3	71
Quadro 8 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 4	72
Quadro 9 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 5	73
Quadro 10 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 6	73
Quadro 11 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 7	74

Quadro 12 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 8	75
Quadro 13 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 9	76
Quadro 14 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 10	77
Quadro 15 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 11	78
Quadro 16 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 12	79
Quadro 17 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 13	79
Quadro 18 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 14	80
Quadro 19 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 15	81
Quadro 20 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 16	82
Quadro 21 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 17	82
Quadro 22 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 18	83
Quadro 23 - Grelha de correcção dos Lapsos de 4º Ano.	84
Quadro 24 - Gráfico dos Lapsos da Turma de 4º Ano.	85
Quadro 25 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 1	87
Quadro 26 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 2	88
Quadro 27 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 3	89
Quadro 28 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 4	89
Quadro 29 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 5	89
Quadro 30 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 6	90
Quadro 31 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 7	91
Quadro 32 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 8	92
Quadro 33 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 9	92
Quadro 34 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 10	93
Quadro 35 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 11	94
Quadro 36 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 12	94
Quadro 37 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 13	94
Quadro 38 – Gráfico dos Lapsos das Turma de 3º e 4º Anos	95

## ÍNDICE DE ANEXOS

Textos dos alunos de 3º Ano	II
Textos dos alunos de 4º Ano	XII
Grelha de Análise de Lapsos	XXII
Grelha de Correção de Lapsos	XXIII

## Agradecimentos

À Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha que me orientou, pela sua paciência, compreensão, disponibilidade e partilha da sua experiência.

Aos meus pais.

Ao meu marido e filhos, Paulo Filipe e João Manuel, pela paciência e compreensão pelos momentos de lazer dos quais tiveram de abdicar.

À Filomena Camelo e Fátima Martins, pela amizade, pelo companheirismo e incentivo.

À Directora do meu Agrupamento Maria da Graça Ventura, pelo incentivo.

Às colegas de trabalho da minha escola, Maria da Conceição Coelho e Teresa Vale pela disponibilidade em cederem os seus alunos para a realização deste trabalho.

Aos alunos, sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

Por fim, agradeço a todos os amigos e colegas que directa ou indirectamente me ajudaram neste trabalho.

## RESUMO

O termo “erro ortográfico” evoluiu nos últimos anos, deixando de ser encarado como uma falha e assumindo uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a escola um local privilegiado, compete à disciplina de Língua Portuguesa desenvolver e aperfeiçoar as competências dos alunos.

Verificámos que o lapso (erro ortográfico) é importante para a evolução do aluno, cabendo ao professor proporcionar momentos para a superação do erro, orientando o aluno na construção do seu saber.

Num trabalho desenvolvido na sala de aula, pretendemos demonstrar se existe progressão, ou não, ao nível do lapso (erro ortográfico). Para o efeito, seleccionámos dois grupos de turma, sendo um do terceiro ano de escolaridade e o outro do final do primeiro ciclo do ensino básico.

A análise de dados baseou-se sobre a interpretação dos erros evidenciados nas produções escritas.

No decorrer da dissertação, pretendemos ainda validar a importância do ciclo de escrita no contexto pedagógico, de modo a que os professores possam tomar consciência da importância desta visão como processo faseado, que exige um ensino explícito, onde os alunos possam ser construtores do saber.

## RÉSUMÉ

Le terme « erreur orthographique » a évolué ces dernières années, cessant d'être envisagé comme une imperfection et considéré très important dans le processus d'apprentissage.

Étant l'école un lieu privilégié, c'est au cours de la Langue Portugaise où l'on doit développer et perfectionner les compétences des élèves. Nous avons vérifié que la gaffe (erreur orthographique) est importante pour l'évolution de l'élève, nécessitant le professeur de proportionner des situations pour le surpassement de l'erreur, guidant l'élève dans la construction de son savoir.

Dans un travail développé en salle de cours, nous prétendons démontrer s'il existe une progression, ou non, au niveau de la gaffe (erreur orthographique). À cet effet, nous avons sélectionné deux classes, étant une de troisième année de scolarité et l'autre de la quatrième année.

L'analyse de données s'est basée sur l'interprétation des erreurs trouvées dans les textes des élèves.

Au long de la dissertation, nous prétendons valider l'importance du cycle de l'écriture dans un contexte pédagogique, de sorte que les enseignants puissent prendre conscience de l'importance de cette vision comme un processus progressif, qui exige un enseignement explicite, où les élèves puissent être constructeurs du savoir.

## Introdução

A expressão escrita constitui objecto de insatisfação, tornando-se urgente que tanto os professores, como os alunos tomem consciência de que enfrentam um “problema”, perante o qual se exige um trabalho sistemático e sistematizado, de forma a minimizar as dificuldades.

Sabemos hoje, que apesar do contexto pedagógico ser responsável pelo modo como o processo da escrita se desenrola, existem outros factores com os quais frequentemente as relações são pouco explícitas, ou mesmo difíceis. Com efeito, o imediatismo em que vivemos faz com que a escrita, enquanto acto moroso se torne pouco aliciante.

As crianças ao entrarem para a escola necessitam que se trabalhe a atenção, a memória, a cognição, a par de outros atributos que não são alheios às práticas de escrita. Mas, não é fácil. Também as famílias, lugares de primeira socialização não valorizam as práticas de escrita pois é evidente que no seu quotidiano pouco ou nada a elas recorrem. Nessa perspectiva, cabe à escola contrariar tais tendências, desenvolvendo estratégias junto das crianças, por forma a que estas possam sentir a valorização da escrita.

O que é um facto é que a avaliação dos nossos alunos é feita através da escrita parecendo haver aqui alguma contradição. Referindo Amor (1993: 114), que diz que a escola é um local onde “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”.

É evidente que as práticas de escrita mantêm uma estreita relação com a expressão oral. Os sujeitos que melhor falam apresentam maiores probabilidades de se tornarem escreventes eficazes.

Cabe, como já afirmámos, à escola desenvolver as potencialidades dos alunos no sentido de se tornarem falantes, escreventes e leitores fluentes.

Mas tais aspectos relevam das práticas de ensino. Longe vai o tempo em que se escrevia copiando bonitos textos, sem se ter em conta as aprendizagens efectivas dos alunos.

Actualmente, a escrita não pode ser perspectivada como um produto. Pelo contrário, deve ser um processo em aberto que exige um ensino consoante as necessidades dos alunos.

Estudar modelos que radiquem no seu ensino, por forma a formarmos escreventes capazes é o mote para este trabalho.

Nesta perspectiva, a nossa dissertação pretende, fundamentalmente, encontrar respostas no âmbito do processo supracitado.

Num trabalho desenvolvido na sala de aula, pretendemos ainda demonstrar se existe progressão, ou não, ao nível do lapso (erro ortográfico). Para o efeito, seleccionámos dois grupos de turma, sendo um do terceiro ano de escolaridade e o outro do final do primeiro ciclo do ensino básico. No decorrer da dissertação, pretendemos ainda validar a importância do ciclo de escrita no contexto pedagógico, de modo a que os professores possam tomar consciência da importância desta visão como processo faseado, que exige um ensino explícito, onde os alunos possam ser construtores do saber.

O ensino/aprendizagem da escrita tem sido uma das preocupações consideradas no ensino da Língua Portuguesa e que constam dos objectivos gerais da Língua Portuguesa, incluídos no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004: 137):

- praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura;
- promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de hetero-correcção.

Encontramos ainda referidas no “Currículo Nacional do Ensino Básico” (2001: 9), o desenvolvimento de competências metalinguísticas e metatextuais, descritas da seguinte forma: (...) integra conhecimentos, capacidades e atitudes, é entendida como o saber em acção ou em uso. (...) Diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas.

Porém, por aquilo que verificámos e tendo em conta as orientações do Ministério da Educação, a realidade da escrita em contexto escolar é bem diferente. Não se centram os textos escritos nas vivências dos alunos, das suas realidades ou das suas experiências. Quando os alunos escrevem, fazem-no apenas para o seu professor, sem a preocupação de saber se este percebeu a mensagem, pois é suposto ele perceber tudo.

Ora, o nosso trabalho insere-se na didáctica da escrita porque se enquadra em modelos que equacionam o aluno como membro activo das aprendizagens. O modelo de Hayes e Flower aponta a escrita como um processo que vai da planificação à revisão. O nosso estudo centra-se na revisão como subprocesso que fornece ao aluno a visualização do erro, permitindo-lhe confrontar-se com aquilo que não sabe para progressivamente construir o seu saber.

## Capítulo I

### 1) Da aquisição da linguagem oral à aprendizagem da linguagem escrita

Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita integram-se no âmbito da expressão verbal e são objecto de estudo na aula de Língua Portuguesa.

A comunicação verbal é o meio que o homem utiliza para transmitir conhecimentos, integrados em diferentes âmbitos do saber, acumulados de geração em geração e colocados ao dispor das futuras gerações.

Assim e atendendo ao actual contexto da educação, devemos desenvolver a capacidade de adquirir informação através da linguagem oral e escrita, quando temos conversas com outras pessoas, fazemos leituras, pelos meios de comunicação social, independentemente de ser dentro ou fora do contexto escolar.

A escrita é uma representação gráfica do pensamento, utilizada por aqueles que utilizem o mesmo código linguístico.

No conhecimento linguístico, não podemos falar em desenvolvimento da linguagem sem fazermos uma referência aos conceitos de aquisição e aprendizagem. Alguns autores utilizam o conceito de aquisição associado à linguagem oral e o conceito de aprendizagem à linguagem escrita, porque se aprende na escola, sendo a aquisição da linguagem o «processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino» (Sim-Sim, 1995: 200) e ainda de acordo com a mesma autora, os conhecimentos obtidos por aquisição são mais fluentes e automáticos, enquanto os que resultam da aprendizagem reflectem níveis superiores de consciencialização na apreensão do saber.

A fala é a produção da linguagem na variante fónica, concretizada através do processo de articulação de sons, enquanto a escrita é a evidência da produção linguística na forma gráfica.

A vertente fónica da linguagem é adquirida durante a infância de forma natural e espontânea, em contacto com a comunidade linguística onde se insere a criança. As interações verbais às quais a criança é exposta fomentam o desabrochar da competência linguística. Independentemente da aquisição da linguagem ser um processo subconsciente,

desenvolve-se em diversas etapas, sendo possível identificar uma linha sequencial de evolução composta pelas seguintes fases: palreio, lalação, silabação, formação das primeiras palavras e combinação das mesmas em frases simples e complexas (Sim-Sim, 1998).

Qualquer que seja o domínio do crescimento contemplado em cada uma das fases, este envolve avanços qualitativos em capacidades básicas e o uso de estratégias específicas de aquisição, que de acordo com Owens (1998), obedece aos seguintes princípios:

- o desenvolvimento segue uma ordem sequencial previsível;
- existem marcos de desenvolvimento que ocorrem, aproximadamente, na mesma idade em todas as crianças;
- a oportunidade de vivenciar determinadas experiências é essencial para que o desenvolvimento ocorra;
- no decorrer do desenvolvimento, as crianças passam por fases ou períodos previsíveis;
- as variações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento.

Os princípios acima mencionados referem um desenvolvimento proveniente de factores genéticos activados pela experiência, pois se a criança é um organismo pré-adaptado para o exercício da aquisição da linguagem, o seu ritmo de evolução pode ser afectado pela quantidade de linguagem a que está exposta, bem como pela qualidade da interacção adulto/criança.

A universalidade do fenómeno linguístico evidencia que o ser humano é possuidor de capacidades que lhe permitem tornar-se num falante competente, capaz de usar adequadamente o conhecimento da língua.

Os níveis de conhecimento são diversos: o plano mais elementar refere-se ao domínio prático, isto é, à capacidade de fazer uso da linguagem em situações de conversação, implicando, assim, saber pronunciar as palavras, saber o que significam e produzir enunciados. Ultrapassado este nível prático, como tem sido apontado por Ferreira (1986), Salgado (1992) e Silva (1991), podemos falar da existência de conhecimentos que resultam das reflexões realizadas sobre a linguagem e que permitem uma tomada de consciência acerca das suas propriedades, tornando-se assim um elemento do pensamento para o aprendiz. Considerado como metalinguístico, este tipo de conhecimento é necessário para o domínio da escrita em maior grau do que para o domínio da oralidade, pois quando

falamos estamos mais preocupados com aquilo que queremos transmitir, não havendo a necessidade de planejar, de forma consciente, cada palavra que iremos pronunciar e muito menos cada um dos fonemas que compõem essas mesmas palavras.

Escrever, não é apenas a transcrição de sons em sinais gráficos, é evocar a imagem da palavra. «Quando aprende a escrever a criança deve desembaraçar-se dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras por imagens de si mesmas» (Vygotsky, 1986:137).

De acordo com Jiménez (1995), o hábito de organizar um conteúdo mental e expressá-lo com clareza e correção revela uma prova de maturidade alcançada por qualquer sujeito de uma determinada comunidade linguística. A linguagem escrita constitui a estrutura sobre a qual se vão edificar os processos de abstracção e generalização que caracterizam o pensamento e as linguagens superiores. Escrever é uma forma de exercitar o pensamento, servimo-nos dele para analisar as nossas vivências, recriá-las e revivê-las com a distanciação necessária para serem objectivas. É uma forma de organizar o pensamento, pois as palavras não são apenas sons mas também uma imagem dos conceitos, sendo que «a escrita apela à intelectualização, a oralidade ao sensorial» (Magalhães, 1994: 79).

Na perspectiva de Vanoye (1991), a comunicação escrita é menos redutora, forçando o emissor a fazer referências mais precisas sobre a situação. Amor (1993) sintetiza os principais traços diferenciadores entre o oral e o escrito: o oral tem maior dependência contextual, ocorre numa situação de frente a frente e em presença de um contexto significativo, exige menor planificação e controlo do que o escrito, pelo que necessita de mais manobras de reforço e correção, requer menos prescrições formais e maior envolvimento dos interlocutores.

O desenvolvimento linguístico é um processo contínuo que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se reflectem nas interações sociais e nas aprendizagens escolares.

Durante a infância, a criança apreende as regras específicas do sistema linguístico nas suas vertentes fonológicas, morfológicas, sintácticas, semântica e pragmática. Ainda antes do começo da escolaridade obrigatória, a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frase simples,

coordenadas e de muitas subordinadas, para além de contar já com um fundo lexical apreciável (Delgado - Martins *et al.*, 1993).

Também Ferreiro e Teberosky (1985) referem como factor da aprendizagem o facto da criança, antes de iniciar o seu percurso escolar, questionar acerca da linguagem e levantar hipótese sobre o seu funcionamento. Esta opinião focaliza a apropriação do conhecimento como «um processo activo de reconstrução por parte do sujeito que não se pode apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstitui internamente» (p. 275).

Na mesma linha de pensamento, enquadra-se Inês Sim-Sim, quando afirma que:

Muito cedo a criança descobre que a linguagem que ouve à sua volta contém elementos isoláveis e distintos que possuem significado e que se podem combinar entre si. A produção de sequência de duas palavras é já uma manifestação da expressão da relação entre elas (Sim-Sim, 1998: 154).

Ao utilizar a língua como instrumento de comunicação, a criança, descobre-a progressivamente, adquirindo bases para aquisições futuras.

À entrada para a escola, o aluno, normalmente, já possui um conhecimento implícito da sua língua. Para aprender a ler e escrever, terá que desenvolver a capacidade de reflectir sobre a linguagem, originando um conhecimento explícito em relação ao sistema da representação escrita.

Segundo Rubin (1991), citado por Pinto (1994: 24):

(...) conhecimento implícito e explícito (...) vão jogar diversamente na linguagem oral e na linguagem escrita. Enquanto para uma boa proficiência da linguagem falada parece ser suficiente o conhecimento (compreensão) tácito, implícito das regras (sobretudo morfológicas) da língua; para atingir um bom domínio da linguagem escrita, torna-se necessário tanto o conhecimento implícito como o explícito.

A escola não deve ignorar que as aquisições feitas antes da educação formal, dependentes de diferentes experiências linguísticas correspondem a diferentes níveis de competência e de desempenho, devendo partir do nível de competência linguística de cada aluno para desenvolver as capacidades da escrita, de forma a funcionar como um factor atenuante das diferenças, sobretudo, resultante de factores sociais.

De forma a fomentar na criança a descoberta da linguagem e o prazer de ler, permitir-lhe o acesso a material impresso, prepara-a para a alfabetização, pois nos primeiros

momentos a escrita é influenciada pela oralidade e progressivamente, o contacto com textos escritos, irá actuar na capacidade de expressão escrita, diminuindo assim, a influência da linguagem oral que provoca deficiências no discurso escrito.

Devido às diferentes experiências, originadas pelo meio onde estão inseridas algumas crianças, detectam-se diferenças na competência e desempenho da linguagem. As conversas facilitam a linguagem oral e o que poderá facilitar a aprendizagem da linguagem escrita?

As crianças aprendem facilmente sobre a língua falada quando estão envolvidas no seu uso, quando a língua tem possibilidade de fazer sentido para elas. Do mesmo modo as crianças poderão entender como ler, sendo envolvidas no uso da leitura, em situações em que a língua escrita possa fazer sentido e com isto elas possam gerar e testar hipóteses (Smith, 1971:180).

Rebello (1990) destaca a necessidade de uma preparação da leitura, por forma a evitar o aparecimento de eventuais dificuldades e estimular o desejo de aprender a ler. Desde o pré-escolar, convém incentivar a apetência para a leitura, orientando as crianças para o conteúdo dos livros que podem manipular. Este autor refere ainda que as metodologias do ensino da leitura, não são as mais adequadas, pois observou que os professores dedicavam muitas horas à decifração de sílabas, palavras, sem dar tempo ao aluno para compreender o que dizia. Propõe que se deve evitar, desde o início, a leitura mecânica e melhorar a compreensão, comportamento que criará interesse duradouro em leitores muito diferentes. «A transformação da técnica de leitura em processo de pensamento é facilitada pelas motivações e a curiosidade de espírito que é desejável manter desperta» (p.74).

Delgado Martins e Duarte (1993) preconizam que «brincar com a linguagem», «conhecer a língua» e «fazer gramática» são etapas que deverão integrar o aperfeiçoamento da linguagem e que nessas fases, o brincar e a reflexão deverão continuar presentes, como condição da aprendizagem da língua materna.

## 1.2) A escrita como processo: Da planificação à revisão

Até aos anos 70, cabia ao professor explicar as regras gramaticais, ortográficas e alargar o léxico dos alunos, pois o ensino da escrita regia-se por uma abordagem globalizante do texto e encarado como um resultado final, pois não era objecto de estudo a sua construção, limitando-se apenas aos aspectos visíveis da produção escrita (o que é evidente nas tarefas de reescrita, que se resumem a “passar a limpo” os textos). Assim, a escrita é considerada como objecto de aprendizagem, mas não é considerada como objecto de ensino, conforme salienta Y. Reuter (1996:15):

[...] L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, *par eux-mêmes*, comment les intégrer.

Segundo Cassany (1987) e Camps (1990) os diversos modelos de composição escrita vão desde os modelos lineares que distinguem três fases: pré-escrita, escrita e reescrita, até aos modelos mais sofisticados dos estádios paralelos, onde os diversos níveis de composição (palavras, frases, ideias e objectivos) interactuam entre si.

A classificação de Serafini (1986) dos modelos de escrita em modelos estáticos ou por fase e em modelos dinâmicos ou recursivos, parece-se com a proposta acima mencionada

Com o surgimento da perspectiva da escrita como um processo, a sequência fixa e linear da produção de textos passou para segundo plano.

Para Delgado Martins (1992), a escrita é o acto de transcrever uma mensagem que está organizada no nosso interior. Quando o indivíduo escreve transpõe aquilo que pensa para o papel, utilizando os conhecimentos previamente adquiridos. Para tal, o sujeito tem que usar uma série de competências adquiridas. Assim e segundo a mesma autora, o acto de escrever implica quatro fases consecutivas: a «formulação "mental"», a «codificação linguística», «a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita» e a quarta «como a execução motora do acto de "desenhar" as letras correspondentes» à mensagem

que se quer escrever. A escrita pode ser considerada como representação do pensamento, facto este referido por Delgado Martins (1992) que defende que o sujeito, ao escrever, fala, mas em silêncio.

Porém, a escrita parece ser um processo psicológico bem mais complexo, pois não é somente a representação do pensamento.

As dificuldades sentidas pelos alunos nesse âmbito, levaram os estudiosos desta matéria a centrarem-se no acto de escrever, tornando-se um objecto de estudo orientado por várias linhas de investigação, situadas principalmente no âmbito da linguística, psicologia e didáctica.

De forma a poderem alcançar os objectivos formulados no âmbito da investigação tornou-se importante conhecer os aspectos psicolinguísticos que envolvem todo o processo.

Na década de setenta iniciou-se uma ruptura com a estrutura tradicional do ensino da expressão escrita, deixando de ser considerada apenas no produto final. Nos anos oitenta surgem os resultados dessa investigação, na qual se considera o produto final, mas também os vários ensaios que vão sendo produzidos (anotações, rascunhos, esquemas). Através deste material e por outros processos, tentava-se perceber os processos interiores dos sujeitos que constroem os textos, centralizando-se na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo e construção, porém esta metodologia ainda não faz, muitas vezes, parte da prática docente nas nossas escolas.

Vários modelos processuais de escrita foram produzidos na tentativa de explicar o funcionamento da escrita.

A abordagem da escrita baseia-se nos princípios da psicologia cognitiva e parece-nos importante aprofundar o estudo dos modelos que tiveram maior relevo nesse domínio, tais como os de J.R. Hayes e L. S. Flower (1981), C. Bereiter e M. Scardamalia (1983) bem como de M. Charolles (1986) e C. Garcia Debanc (1986).

Destes modelos processuais, o modelo apresentado por Flower e Hayes (1981), é um marco de referência das alterações operadas que conduziram à visão da escrita como processo. Este modelo descreve os processos mentais desencadeados pela actividade de escrita, revela-se o mais divulgado, entre os investigadores, por ser considerado o mais detalhado e por instituir termos essenciais ao estudo desta questão.

Contempla as dimensões da memória a longo prazo (conhecimento que incide no assunto, no destinatário e no tipo de texto a produzir), do contexto (extra-textual e intra-textual) da execução da tarefa e do próprio processo de escrita que envolve operações interactivas de planificação, redacção e revisão.

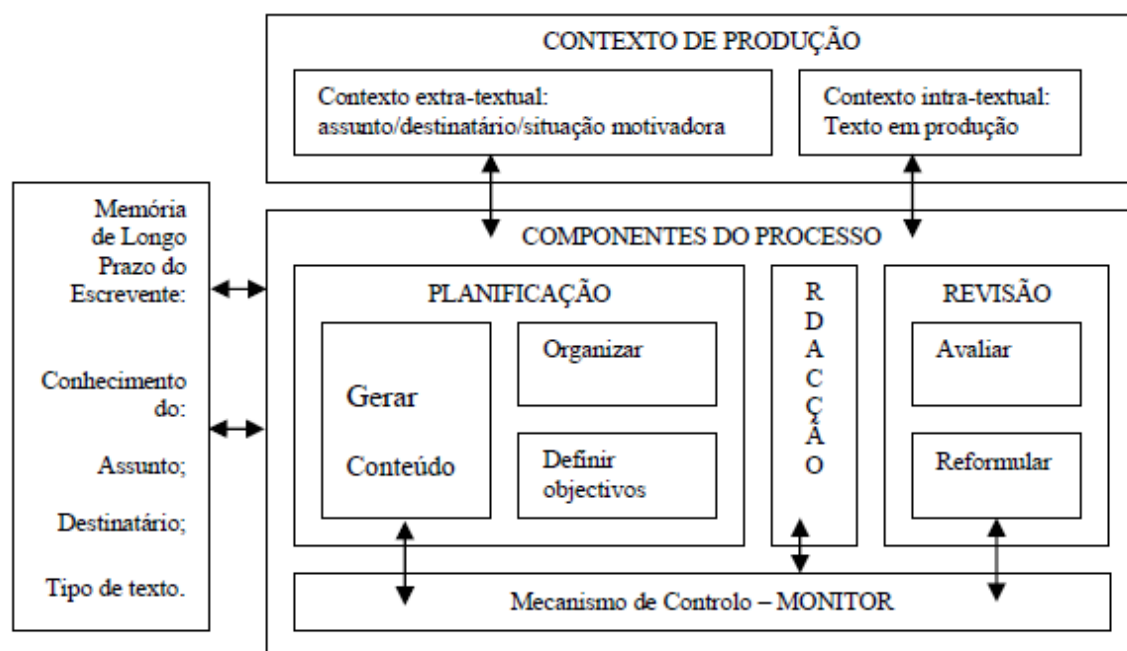


Figura 1 - Estrutura do Modelo de Escrita de Flower e Hayes (1980:11)

Este modelo discrimina três domínios importantes: o contexto de produção da tarefa, a memória a longo prazo do escrevente e o próprio processo de escrita.

Contextualizar o texto escrito é, inseri-lo numa situação material de produção que engloba aspectos como o tema, o objectivo e o destinatário. Mas é também ter em conta que, do ponto de vista intra-textual, a parte do texto que já está escrita condiciona aquela que vai ser produzida a seguir.

A memória a longo prazo contém os dados, existentes na mente, que os escreventes foram guardando acerca dos seus saberes e experiências. Palavras ou ideias permitem ter acesso aos conhecimentos armazenados. O escrevente aproveita determinada informação na memória a longo prazo e elabora-a de acordo com a situação de comunicação, o tipo de texto pedido e o seu destinatário.

Delgado Martins ao considerar a ideia referida em Hayes e Flower (1987) refere que o escrevente pensa, escreve e pára de escrever, a seguir pensa e escreve ou corrige o que escreveu. Este processo vai revelar que o sujeito ou ainda não "sabe" o que quer escrever ou que ainda não conseguiu atingir uma escrita automatizada enquanto pensa. Na realidade, a escrita é o produto do pensamento, e enquanto este produto pode parecer automatizado para certos sujeitos, para outros apresenta-se de uma forma muito rudimentar, levando a que toda uma série de processos automáticos se transformem numa tarefa trabalhosa e complicada, já que o acto de escrever parece tornar-se uma tarefa extremamente penosa para o sujeito, pois, implica a aplicação de uma série de processos cognitivos que não estão totalmente adquiridos. Porém, tal como Delgado Martins (1992: 11) refere:

(...) certas pessoas parecem ter uma organização preestabelecida e a seguir escrevem sem interrupções e quase sem hesitações. Outras parecem organizar a mensagem pela escrita, escrevendo, riscando, recomeçando, emendando.

Quando se escreve, há elementos que podem influenciar a execução da tarefa, tais como: o tema, o objectivo e a audiência, sendo que a memória de longo prazo contém os conhecimentos de base que a pessoa possui sobre o tema, a audiência e os esquemas de escrita, através dos quais faz as adequações ao texto a produzir.

Para Bruer (1992), um esquema de escrita é uma fórmula geral ou um guião que o escritor segue para resolver problemas de escrita, que normalmente, seguem determinada estrutura instituída. Considera ainda que se somos conhecedores de um esquema de escrita, este pode ajudar-nos a decidir que dizer e como dizer.

O modelo de Flowers e Hayes (1981), para além de descrever os processos mentais que actuam durante o processo da escrita, demonstra o modo como as fases que o compõem apresentam características recursivas. Na escrita interagem três subprocessos chamados: planificação, redacção e revisão. A interactividade pressupõe a recursividade, controlada por um mecanismo monitor que determina a passagem de um subprocesso a outro.

A planificação é a representação mental das informações que surgirão no texto. Ao ser abstracta, não há necessidade de constituir um esquema completo e elaborado – basta uma palavra ou uma imagem –, no entanto é recomendável uma boa planificação no caso de escritores principiantes.

A planificação é também constituída por três sub-processos distintos: a geração de ideias, a organização das ideias e a definição de objectivos. A geração de ideias surge quando o sujeito procura na sua memória a longo prazo as informações referentes ao tema e à tarefa de escrita que tem de realizar. Essas ideias são depois completadas e organizadas numa estrutura global. Estabelece-se, a seguir, o plano discursivo de acordo com as características do destinatário: seleccionam-se as ideias principais das secundárias e estrutura-se a ordem pela qual deverão surgir no texto. Finalmente, há que definir os objectivos do texto, em função das necessidades informativas do receptor.

**Na planificação** têm-se em conta os objectivos, as características do receptor, a recolha de informação a integrar ou não no conteúdo, a organização e a forma do texto. À medida que o sujeito produz o texto, este pode tomar decisões diferentes das determinadas no plano inicial, implicando uma nova planificação, sendo que Humes (1983) salienta dois tipos de planificação: uma de âmbito mais geral que corresponderá sensivelmente à fase da pré-escrita, que ocorrerá antes de se iniciar a escrita; outra fase mais específica, terá influência nas decisões a tomar sobre o parágrafo, a frase ou a palavra. As investigações realizadas (Flower e Hayes; 1981; Humes, 1983; Graves, 1984; Charolles, 1986) revelam que o subprocesso da planificação não termina com a elaboração de um plano geral, mas que permanece durante o processo da escrita, reforçando o carácter recursivo do processo.

Barbeiro (1994: 99), referindo-se à recursividade que prevalece na escrita enquanto processo, conclui que «efectivamente, as actividades da planificação, redacção e revisão não se circunscrevem, respectivamente, às fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita».

Carvalho (1998), baseando-se nos estudos de Flower e Hayes (1981) e Humes (1983), considera dentro da planificação os subprocessos de geração de ideias, organização das mesmas e um terceiro relacionado com a definição dos objectivos. Barbeiro (1999: 61) aborda a mesma questão da seguinte forma:

Para chegar à escrita de um texto é necessário não apenas gerar elementos, mas também activar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, selecção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a estes subprocessos, com base nos objectivos referidos, ligados à situação de comunicação em que o texto se integra e ao desempenho da tarefa.

Na fase de planificação pretendemos que o aluno recorde os conhecimentos de que dispõe, bem como adquira informações necessárias para a produção do texto. Nesta fase convém que o plano mental se realize através de esquemas ou registos de notas que possam ser seguidas como linhas orientadoras.

**A redacção** é o resultado do plano em linguagem escrita, traduz-se na representação gráfica do pensamento, surgindo como um processo de transformação que exige um maior grau de explicitação. Vygotsky (1991) faz a distinção entre linguagem interior e linguagem comunicativa, sendo a primeira, representações às quais apenas o sujeito tem acesso, não funcionando como instrumento de comunicação. A segunda, advém da possibilidade de outros terem acesso à linguagem escrita, o que origina um maior grau de explicitação. Ao afirmar que: «A redacção tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos», Barbeiro (1999: 62), alarga esta teoria de Vygotsky ao subprocesso de redacção, destacando que a necessidade de explicitação exigida pela comunicação escrita «...coloca em evidência os mecanismos de coesão textual» (p. 62).

De acordo com Emília Amor (1993: 17), tornar um texto coeso significa:

- seleccionar elementos articuladores intra e interfrásicos;
- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias anáforas;
- estruturar as referências (nominais, temporais e espaciais);
- realizar operações de determinação;
- proceder a substituições lexicais;
- realizar apagamentos, elipses, repetições oportunas, precisões, explicitações, restrições de sentido;
- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema);
- efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

Carvalho (1998: 74) escreve: «O recurso a mecanismos que asseguram a coesão textual é essencial no decurso do processo de redacção».

É de salientar a necessidade de se fornecer unidade ao texto, pois a produção de textos escritos implica mais do que a passagem automática do plano mental ou escrito à sua

representação gráfica. A transcrição do plano estabelece uma relação de subordinação dos elementos nele incluídos às exigências do texto escrito (Barbeiro, 1999: 60 e 61).

No domínio da expressão escrita envolvem-se várias áreas, mobilizam-se vários conhecimentos e pressupõe-se a visão do texto como um todo coerente.

**A revisão** tem como finalidade aperfeiçoar a generalidade do texto, pois o processo de escrita não se finaliza de imediato e as alterações provenientes da leitura, que geralmente se fazem depois de se reler o texto, podem não ser suficientes e a necessidade de se passar à fase da pós-escrita (nomenclatura utilizada por Graves) parece um aspecto que deve ser conscientemente activado no processo de ensino-aprendizagem da expressão escrita, pois a revisão não se limita a uma simples revisão do texto (Flower e Hayes, 1981; Scardamalia e Bereiter, 1983; Barbeiro, 1994, 1999; Santos, 1994).

De acordo com diversos estudiosos desta matéria são vários os momentos do processo em que a revisão ocorre e dentro da revisão podem ser considerados outros subprocessos.

O acto de escrever revela-se, pois, extremamente complexo pelo facto de o escrevente ter de resolver simultaneamente operações de tipo local e de tipo global e de se encontrar, por isso, em «sobrecarga mental», nas palavras de M. Fayol:

«L'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de surcharge mentale (*cognitive overload*). Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales ou globales» (citado por Charolles, M. 1986:12).

### **1.3) Dificuldades de aprendizagem da expressão escrita (dos erros aos lapsos)**

Actualmente, a leitura e a escrita são essenciais, pois são consideradas formas privilegiadas de comunicação e de entendimento. No entanto, os problemas relacionados com a leitura e com a escrita sempre existiram e existem, assumindo actualmente uma importância diferente, pois quem apresenta dificuldades nestas áreas tem a sua vida mais dificultada do que os outros indivíduos da nossa sociedade.

Relativamente à escrita, sabe-se que a sua aquisição é uma condicionante de toda a aprendizagem futura, conduzindo à reprovação e conseqüente desmotivação perante ao acto de aprender ou, mesmo, promovendo o abandono escolar.

Verificámos que os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita, dificuldades que decorrem de vários factores, como a falta de acompanhamento, tanto em contexto familiar como em contexto escolar, o número reduzido de aulas, recursos inadequados, entre outros

Destacámos ainda, que muitas das dificuldades apresentadas por escreventes que se encontram já num nível avançado, advêm da não aquisição do conhecimento adequado das competências básicas. As dificuldades de escrita podem manifestar-se desde cedo, e quando não são superadas os problemas aumentam e tornam-se uma lacuna, em alguns casos, complicada de combater. Na Língua Portuguesa, as dificuldades poderão evidenciar-se desde a aprendizagem das competências básicas, evoluindo à medida que o tempo passa, como já foi referido.

Numa primeira fase, as dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita são atribuídas a problemas conceptuais, em maior peso, do que à aquisição da leitura e da escrita. Estes problemas integram-se na fase cognitiva, que corresponde à construção pela criança de uma representação sobre as funções da linguagem escrita (Downing, 1987).

O código escrito é um código alternativo ao oral, que permite a quem escreve pensar e organizar o seu discurso de forma ponderada, sem a pressão de um discurso imediato, como é o caso na oralidade. Neste âmbito, Bereiter e Scardamalia (1987) referem a autonomia da produção do texto escrito, devido ao caso de o texto escrito ser um acto individual sem os suportes que um interlocutor faculta ao outro na comunicação oral. Referem ainda que a aprendizagem da escrita envolve várias mudanças que parecem ter importantes implicações psicológicas. Uma é a transição da expressão oral para a escrita, que de acordo com os autores, representa um passo fundamental para o desenvolvimento do pensamento simbólico; outra é a mudança da comunicação face a face para a comunicação com um destinatário ausente, o que constitui uma etapa no desenvolvimento do raciocínio abstracto mas ao mesmo tempo um ponto crítico para os “escritores”, principalmente os mais novos; por fim a mudança que se realiza de um sistema de produção de linguagem

resultante da interacção com um parceiro, para um sistema que deve ser capaz de funcionar autonomamente.

Embora a linguagem escrita se forme a partir da linguagem oral, Stamback *et al.* (1984), pensam que a linguagem escrita coloca em jogo os mecanismos essenciais da expressão linguística, manifestando características próprias que a distinguem da linguagem oral.

O domínio da expressão escrita apoia-se em conhecimentos, técnicas e habilidades de natureza muito complexa: umas relacionam-se com o funcionamento da língua e com a comunicação; outras com o código da língua escrita, e ainda com aspectos da caligrafia. Esta complexidade implica para além da representação gráfica das unidades verbais, a representação de ideias enquanto linguagem exterior comunicativa (Vygotsky, 1991).

Para se escrever bem não basta conhecer a correspondente gráfica das palavras pensadas, redigir bem é escrever um discurso lógico e compreensível, «é passar da prosa de expressão à prosa da comunicação» (Flower, 1979, citado por Cassany, 1987).

Para Rei (1996) escrever «é encontrar a forma das nossas ideias e dos nossos sentimentos pela qual os leitores irão reconhecê-los» (p. 627), pois comunicar, de acordo com Sertillanges (1940, citado por Rei, 1996), «sentir a correspondência entre duas personalidades». Escrever bem é a maneira pessoal, que cada um tem de exprimir o pensamento pela escrita ou pela palavra; mas não é apenas o homem mesmo, é também o assunto, o tema, a produção linguística (Rei 1996: 611).

De acordo com Cassany *et al.* (1998), o acto de escrever não consiste apenas na união de letras e no desenhar grafismos. É somente uma das mais simples micro-habilidades que fazem parte da capacidade de expressão escrita. Ao ponderarem que «es un buen redactor o escritor – quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general» (p.258), é referir que a quantidade de micro-habilidades que devem ser dominadas para se poder escrever é vasta e abrange temáticas diversas: “desde os aspectos mecânicos e motrizes dos traços das letras, da caligrafia ou da apresentação do escrito, até aos processos mais reflexivos de selecção e ordenação da informação, ou também das estratégias cognitivas de geração de ideias, de revisão, de reformulação. Incluem ainda o conhecimento das unidades linguísticas mais pequenas (o alfabeto, as palavras, etc.) e as

propriedades mais superficiais (ortografia, pontuação, etc.), como as das unidades superiores (parágrafos, tipo de textos, etc.) e as propriedades mais profundas (coerência, adequação, etc.).

No esquema seguinte, concentram-se a diversidade de habilidades mais importantes e agrupam-se em três aspectos básicos: o dos conceitos (saberes), o dos procedimentos (saber fazer) e atitudes (reflectir e opinar) ”.

PROCEDIMENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES.
Aspectos <i>psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
- cohesión	- composición	
Aspectos <i>cognitivos</i>	- gramática	
- planificación	- ortografía	
- genera ideas	- morfosintaxis	
- formular objetivos	- léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

Figura 2, in Cassany et al. (1998) – Enseñar lengua

Este agrupar de habilidades remete para a escrita como processo. De acordo com o esquema anterior, a expressão escrita centrada no resultado final e na análise da língua, ajusta-se na coluna dos conceitos.

De acordo com Nicholls *et al.* (1989), a escrita pressupõe a solução de dificuldades associadas a aspectos conceptuais e a aspectos de produção da escrita. Os primeiros referem-se à organização das ideias numa mensagem; os segundos dizem respeito à obtenção de uma mensagem inteligível para o leitor, o que pressupõe o domínio de habilidades tais como a orientação espacial, o desenho das letras, deixar espaços em branco entre as palavras. Este modelo propõe, como solução a ajuda do professor antes e durante a construção do texto, prevendo-se deste modo um maior desenvolvimento da escrita e que pode ser reforçado pela interacção entre os colegas. A interacção ajuda a clarificar as ideias, permite a troca de opiniões e origina um maior controlo dos aspectos de realização da escrita, porque «quando se escreve em grupo é necessário explicitar e negociar não só o

significado do que se vai dizer, como o modo como se vai pôr esse significado em palavras» (Niza e Martins, 1998: 170).

As autoras acima referidas pensam que o trabalho de grupo ou de pares proporciona uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita, dada a necessidade de estes serem explicados. Para além desta aprendizagem do tipo textual, consideram ainda a aprendizagem de carácter social, porque se aprende a ter em conta a opinião dos outros, concluindo com a referência à compreensão da escrita como processo: «A partilha de ideias e de esboços de textos entre pare de alunos permite-lhes perceber mais facilmente que a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é também o conjunto de actividades desenvolvidas para chegar a esse texto» (p.170).

As dificuldades de expressão escrita aparecem em todos os momentos do processo de escrita e não só na fase da redacção. Embora estes momentos não sejam lineares, a fase da planificação, por menos aprofundada que seja, precede o início da redacção, sendo que o sujeito, antes de escrever, pensa mentalmente naquilo que pretende escrever. Este exercício mental implica operações de nível abstracto, em conformidade com o desenvolvimento cognitivo do sujeito de determinada fase. Assim, o desenvolvimento da capacidade de escrita e os problemas inerentes, variam de indivíduo para indivíduo e também em função da idade.

Fayol e Schneuwly (1987) fazem a distinção entre macro-planificação e micro-planificação. Entendem que na macro-planificação, desenvolve-se a elaboração das ideias em função do auditório e da finalidade; na micro-planificação efectua-se a planificação e a organização do resultado final.

A consideração da audiência é um aspecto importante a ter em conta na planificação, sendo problemático para os escritores mais novos. Estudos acerca da adaptação do texto à audiência manifestam resultados diferentes.

Carvalho (1998) demonstrou que há limitações quanto à adequação do texto à situação de comunicação, através de um estudo com alunos de quinto e nono anos de escolaridade, sendo estas limitações mais pronunciadas nos alunos mais novos, os de quinto ano.

A construção de um texto com base no destinatário irá exigir do emissor a reelaboração de um conhecimento próprio no sentido de o tornar acessível ao leitor. Essa

complexidade terá consequências ao nível dos mecanismos de processamento de informação que são alvo de uma sobrecarga (Flower, 1979).

A adequação da mensagem à situação de comunicação constitui factor de relevo no processo de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, a ponto de poder ser considerada factor distintivo entre os bons escreventes e os escreventes em fase de desenvolvimento (Carvalho, *ibidem*, p. 298).

T. Bruer (1992: 223), na passagem seguinte, centraliza as dificuldades de escrita na necessidade de explicitação, na ausência do interlocutor:

O escritor 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

As estratégias a aplicar no combate às dificuldades reveladas pelos alunos, na expressão escrita, dependem das características da turma, do conhecimento dos alunos, do momento da produção do texto e de um tratamento individual das dificuldades. Ao termos em conta a complexidade da tarefa, é natural que o texto surja algo inadequado ou com incorrecções, assim torna-se importante a revisão que possibilitará a reformulação do texto inicial.

### 1.3.1 A Ortografia

Segundo Zorzi (1998), o processo de aprendizagem da ortografia apresenta muitos obstáculos ligados, na maioria das vezes, às características intrínsecas do sistema alfabético. Porém, também há dificuldades de ordem conceptual, que dependem da maneira como a criança compreende a escrita, do tipo de hipótese que vai elaborando e que orientam a sua produção. Assim, os erros ortográficos devem ser considerados e analisados de acordo com o nível de aprendizagem em que são produzidos, pois fazem parte do processo de aquisição gradual e complexo.

A aquisição das formas gráficas é lenta e não é idêntica em todas as crianças, já que depende das experiências vividas e do maior ou menor contacto com material escrito (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

De acordo com Niza (1998), é preciso que os professores criem condições e dêem oportunidades aos seus alunos para que produzam escrita e trabalhem com eles essas produções, implicando claramente um trabalho de ortografia.

Quando se fala de dificuldades manifestadas no domínio da ortografia, é importante referir que o código escrito é arbitrário, quanto à relação do signo gráfico com o signo linguístico, uma vez que a um mesmo som nem sempre corresponde a mesma grafia e, por outro lado, a uma mesma grafia podem corresponder vários fonemas (Rebelo *in* Azevedo, 2000).

Dionísio Jorrin, mencionado por Sousa (1999:18), apresenta algumas causas que influenciam a aprendizagem da ortografia. Entre elas encontram-se:

- Inteligência geral.
- Deficiências de lateralidade.
- Deficiências linguísticas: dislalias, vocabulário deficiente.
- Inadaptação familiar e escolar.
- Deficiências sensoriais, auditivas e visuais.
- Dificuldades psicomotoras.
- Percepção e memórias espaciais.
- Percepção e memória visuais.
- Falta de motivação adequada.
- Atraso motor geral.

Diversos autores preconizam o quão importante é o contacto das crianças com materiais impressos para a aprendizagem da ortografia, pois facilitam a apropriação da língua escrita. Para além disto, deve-se respeitar os ritmos dos alunos, permitindo-lhes produzir textos escritos, trabalhando-os ortograficamente. Há ainda a referir a existência de factores relacionados com as necessidades educativas especiais, nomeadamente nos níveis cognitivos, afectivo e motor.

A Linguística e a Psicologia têm abordado as dificuldades dos alunos de forma diferente, partindo da análise dos erros, pelo que o professor pode encará-los de dois modos: considera-os como parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável, «como subproduto reprovável do processo ensino-aprendizagem». Azevedo (2000: 65).

É importante que os professores reflectam sobre o modo como corrigem os erros, de forma a perceberem se as suas estratégias de correcção serão as mais adequadas, sendo que os alunos também devam estar envolvidos nesta reflexão sobre as suas causas e no processo de correcção.

Esta postura vai de encontro ao 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 processo desenvolve-se em quatro momentos:

- «Identificação e Categorização do erro», o professor detecta e analisa os erros, tendo em conta o plano do enunciado, bem como o contexto e o efeito pretendido pelo escrevente. O professor deve ser rigoroso e referenciar cada aluno individualmente, de forma a despistar problemas específicos da língua.

- «Ponderação das decisões a Tomar», tem a ver com a sensatez do professor, pois não consegue corrigir todos os erros de todos os alunos, pelo que deve fazer uma selecção e estabelecer critérios, devendo ter em conta a frequência do erro, o tipo, o grau com que se manifesta e as consequências que dele decorrem em termos de eficácia de comunicação.

- «Momento de Actuação face ao erro», as decisões tomadas anteriormente, têm a ver com o momento de intervenção imediato, a curto, mais tarde ou a longo prazo.

- «Definição dos Modos de Tratamento do Erro», tem como finalidade a tomada de consciência do erro, por parte do aprendente. Assim, as actividades que se irão realizar poderão centrar-se em diferentes graus de explicitação e em função do ritmo de cada aluno/grupo.

Pereira et al. (2000:45) propõem um conjunto de actividades que poderão contribuir 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), sugere algumas pistas de trabalho para:

**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 e textos e aquando da sua finalização os alunos trocam-nos entre si e corrigem o exercício escrito;
- jogos de “caça ao erro”.

**Para correcção de erros:**

- utilização de uma grelha, que possibilitará ao aluno autonomia na correcção dos seus erros;
- 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 de novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos diferentes.

A escrita é um acto complicado, demorado e lento, que abrange vários subprocessos. O Programa de Língua Portuguesa aponta o acto de escrever como uma acção que deve desenvolver a autonomia do aluno. No entanto, este acto que pretende desenvolver a autonomia dos alunos deve estar sujeito a uma acção pedagógico-didáctica mediadora, devendo o professor ter o papel de facilitador neste processo. É esta

complexidade da escrita que leva os alunos a apresentarem dificuldades nos seus textos de natureza diversa.

É natural que durante o Ensino Básico, as crianças revelem dificuldades no domínio da escrita e sabemos que há erros que serão corrigidos, apenas, pelo aluno. Outros terão que ter a intervenção, pensada e reflectida, do professor, de modo, a que os alunos também reflectam e saibam quais as etapas a seguir no processo de aperfeiçoamento de um texto, para que os erros tenham tendência a desaparecer, contribuindo assim, para o desenvolvimento da consciência (meta) linguística dos aprendentes.

Assim, a escrita exige, muito cuidado e muita dedicação, quer pela parte dos educadores no desenvolvimento de estratégias e actividades que visam obter bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, quer da parte dos escreventes no que se refere ao seu interesse e motivação. Podemos comprovar que são muitas as dificuldades apresentadas na forma escrita da língua, dificuldades que começam por ser consideradas insignificantes e quando não se intervém, com o passar do tempo, afirmam-se, consolidam-se e manifestam-se, provocando a crise pela qual a escrita está a atravessar.

É necessário identificar quais os factores que condicionam a aquisição da escrita, pois, assim, facilitarão a procura de meios e técnicas para remediação e superação das dificuldades, bem como estratégias para fomentar estímulos e motivações.

### 1.3.2) O erro ou lapso

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correcção e de direcção de aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita a sua utilização de forma construtiva (Luckesi, 1998).

O mesmo autor refere que o erro pode ser visto como uma forma de virtude. Esta abordagem implica abertura à observação do erro sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis.

Na aprendizagem, o erro não deve ser fonte de castigo, mas sim fonte de crescimento, uma vez que constitui um suporte para a auto-compreensão, quer individual (o aluno pergunta-se como e porque errou), quer participativa, o professor discute com os alunos, apontando-lhes os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido (Luckesi, 1998).

Muitos autores encaram o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem, sendo considerado como um fenómeno de integração de novos conhecimentos. Esta visão terá forçosamente que provocar alterações no ensino – aprendizagem da expressão escrita, principalmente no processo de revisão que deverá passar de uma correcção tradicional a uma correcção operativa. A consideração construtiva do erro, assinalada por Ferreira e Teberosky (1985), poderia constituir pré-requisito necessário à obtenção da resposta correcta.

O erro, no construtivismo, assume uma atitude positiva e liberal, é compreendido e faz parte do processo normal de aprendizagem. Os efeitos do erro são encarados como um factor de progresso e um excelente aliado pedagógico, visando a competência comunicativa. Neste sentido, o professor deve encorajar aqueles que aprendem, tendo como pretensão alargar as possibilidades de expressão espontânea (Gomes, 1989).

De acordo com Rebelo (1993), ler e escrever implica não só relacionar letras e sons, mas compreender e transmitir mensagens, processo no qual se encontram dificuldades de origem diversa. No âmbito da linguagem escrita os professores atribuem muita importância aos erros ortográficos. É, preocupante o facto de os alunos, apresentarem muita dificuldade na escrita, escrevendo com erros ortográficos, de pontuação, que transformam a tarefa da leitura numa actividade muito cansativa e pouco aliciante. Normalmente estes alunos são aqueles que escrevem muito pouco e que não praticam a escrita.

Como factores que dificultam a aprendizagem da escrita podemos considerar a desvinculação entre a oralidade e a escrita, pois há quem considere que quando se domina a forma oral, também se domina a forma escrita e isto nem sempre corresponde à realidade.

Outro factor prende-se com a falta de competência de leitura por parte de quem escreve. As novas tecnologias e o uso do telemóvel promovem o facilitismo e agravam as dificuldades que os alunos já sentem, nomeadamente na expressão escrita e compreensão,

remetendo para as dificuldades na construção sintáctica, no conhecimento explícito da língua, na articulação de ideias e na utilização de vocabulário.

Ouvir e ler suscita o interesse, simplifica a interpretação e a longo prazo, desperta para a escrita.

Segundo Rebelo:

«(...) as fases da aprendizagem da escrita constam, em linhas gerais, os mesmos elementos que nas de leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas» (1993:49).

O professor, ao estar ciente do seu papel como mediador da aprendizagem, procurará estimular as potencialidades de cada aluno de forma a valorizá-los individualmente e levá-los a acreditar nas suas competências.

Barbeiro (2003), referindo-se às dificuldades que os alunos sentem nas produções escritas, diz que estas se devem ao facto de se escrever só para o professor e apenas em contexto de sala de aula. Assim, torna-se importante estabelecer uma articulação entre vários contextos nos quais se podem inserir a escrita, cabendo ao professor explicar claramente o que pretende com a tarefa.

Relativamente ao mesmo, Barré-de-Miniac defende que «... nombreuses difficultés sont imputables à un manque de clarté cognitive des situations et des tâches auxquelles les élèves sont confrontés » (1996:72).

Fonseca refere:

« (...) as dificuldades em torno da escrita advêm sobretudo da própria complexidade que envolve todo o acto de escrever pelo facto de o sujeito se encontrar em “sobrecarga mental”, tendo que resolver simultaneamente operações de natureza diferente» (1994:34).

Se o professor utilizar o erro, numa perspectiva construtiva, terá uma boa ferramenta de trabalho, podendo utilizar o erro como fonte de informação de forma a actuar eficazmente junto dos seus alunos.

Para Torre (1993), o professor pode apoiar-se no erro e dar-lhe diferentes sentidos. Destaca, entre outros, a análise das causas e a proposta de situações para que o aluno descubra as suas falhas, que constituirão o ponto de partida da adopção de critérios de diferenciação de processos de aprendizagem, o que quer dizer que as correcções centram-se nas dificuldades individuais de cada aluno. Não se pode generalizar juízos sobre os erros

dos alunos. São os indivíduos que têm problemas de expressão escrita e não o grupo ou turma.

Delgado-Martins e Duarte (1993) entendem os erros como indícios que permitirão programar uma intervenção pedagógica adequada, podendo alargar-se, através deles, o conhecimento da língua e facultar o domínio de práticas discursivas, para além de se criar condições propícias ao desenvolvimento da capacidade metalinguística dos alunos.

Para Brito (1997: 256), as produções escritas dos alunos são um excelente meio de reflexão e aprendizagem, se o professor se debruçar sobre os erros por eles cometidos e partir daí para o ensino da gramática, pois o domínio dos aspectos gramaticais, constituiu um meio para o aluno melhorar a expressão linguística: «o professor poderá reflectir sobre temas tão diversos como mecanismos de concordância e de selecção entre palavras, a expressão de modos e tempos verbais, relações lógicas entre orações, etc.».

A opinião de Postic (1995: 20) assemelha-se às anteriores, uma vez que refere que o aluno não progredirá se não tomar consciência das suas falhas, e se não tiver o suporte do professor, que lhe dará os meios para progredir e também apoio na sua evolução. Pois o professor «deve tentar analisar os erros do aluno, para compreender a sua origem, chegando aos erros precedentes àqueles que no momento ele faz, às etapas da sua aprendizagem».

### 1.3.3 Causas do erro ortográfico

A descoberta e estudo dos erros ortográficos podem auxiliar o professor na sua intervenção pedagógica.

De acordo com Azevedo (2000), o erro é o indicador dos processos que não funcionam como era previsto, de problemas não resolvidos de modo satisfatório, de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas.

Diversos autores estudaram e catalogaram as causas dos erros ortográficos e algumas delas encontram-se referidas em Azevedo (2000: 68-70).

Perera (1984) identifica como causas de erros ortográficos:

- O facto das ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, dando origem a omissões de palavras, repetições...
- A falta de estratégia de releitura durante o processo de composição.
- A experimentação de novas construções ainda não dominadas.
- O uso de construções que são normais na linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.

Gomes (1989) enumera as seguintes causas:

- Causas psicológicas: memória, atenção, percepção, lateralidade...
- Causas derivadas de métodos de leitura seguidos;
- Causas relacionadas com o meio social do aluno: vocabulário, hábitos de leitura...
- Relacionadas com um grande contacto com situações orais: conversação, banda desenhada (texto dos balões), audiovisuais...
- Derivadas da dificuldade da própria língua;
- Derivadas de interferências.

Torre (1993) considera que os erros podem ter a sua origem em confusões que o aluno faz ou no desconhecimento da informação solicitada (factos, conceitos, princípios, procedimentos, regras de aplicação...) e aponta como causas do erro razões de ordem:

- Psicológica: como os interesses e os sentimentos
- Lógica: como as falácias, sofismas ou razões aparentes.

Apesar dos autores supracitados terem elaborado classificações sobre a origem dos erros ortográficos, Reuter, mencionado por Azevedo (2000), refere que estas correntes estão assentes sobre diversas ilusões, nomeadamente que existem categorizações claras e únicas de erros; que a partir da sua identificação se poderia definir a causa; que esta causa seria uma só; que tendo identificado o erro e a sua causa, poder-se-ia definir uma remediação; e que esta remediação seria realizada por uma única estratégia.

### 1.3.4 Tipologias do erro ortográfico

O professor ao conhecer os erros mais frequentes dos seus alunos pode adequar estratégias para que o erro possa ser superado, devendo para tal classificá-los de forma a orientar-se a si próprio.

A divisão dos erros ortográficos em categorias afigura-se como um instrumento importante para a prática lectiva do professor, uma vez que a sua categorização permite-lhe fundamentar hipóteses acerca da origem do erro bem como estabelecer um referencial objectivo para perceber que tipo ou tipos de erros são mais frequentemente produzidos pelos aprendentes. Esta tarefa facilitará o estabelecimento de estratégias e, mais importante ainda, permitirá ao docente fixar-se nos processos mentais implicados tanto ou mais do que nos resultados (Azevedo, 2000).

Sousa propõe a tipologia seguinte, referindo que possui três grandes classes de erros ortográficos e, cada uma delas, com outros tantos tipos mais específicos (1999: 79).

<b>Classe I</b> Palavras fonéticas e graficamente incorrectas	Tipo 1	Adição
	Tipo 2	Omissão
	Tipo 3	Substituição
	Tipo 4	Troca de posição ou inversão
<b>Classe II</b> Palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas	Tipo 5	Maiúscula/minúscula
	Tipo 6	Grafias homófonas
	Tipo 7	Omissão/ adição de sons mudos
	Tipo 8	Divisão/aglutinação
<b>Classe III</b> Outras	Tipo 9	Irreconhecível
	Tipo 10	Omitida
	Tipo 11	Substituída

Quadro 1 – Tipologia do erro ortográfico Sousa (1999)

Gomes (2006) apresenta uma categorização constituída por cinco macrocategorias (ou tipos), que podem subdividir-se em onze microcategorias (ou subtipos):

Macrocategorias de erros	Microcategorias de erros	Exemplos
1. Erros que resultam de uma não correspondência entre som e letra	1.1. Omissão ou adjunção	*cantare, *ação
	1.2. Confusão	*lial, *ajenda
	1.3. Inversão <i>*liete, *áuga</i>	*lial, *ajenda
2. Erros de morfosintaxe (incluindo os transfrásticos)	2.1. a nível morfemático	plurais regulares/irregulares, femininos, graus, concordâncias, verbos, etc.
	2.2. a nível lexemático	palavras terminadas em -ência, -ância, -ível, -oso, etc. homófonas, parónimos, etc.
3. Erros de acentuação	3.1. omissão ou adjunção	acento agudo, acento grave, acento circunflexo, til, acentuação de
	3.2. confusão (de sinais)	palavras (agudas, graves, esdrúxulas) , etc.
	3.3. deslocação	
4. Erros de pontuação (e outros códigos)	4.1. omissão	ponto final, ponto de abreviatura, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, dois pontos, vírgula, ponto e vírgula, travessão, aspas, parênteses, hífen, apóstrofo, maiúsculas, divisão silábica, etc.
	4.2. confusão	
5. Erros semântico-pragmáticos		“Eu, presidente desta Junta e vice-versa, declaro...”

Quadro 2 - Gomes - (2006)

Barbeiro (2007) propõe uma sistematização do tipo de erros considerados:

1. Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex: *\*voram* por *foram*);

2. Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação ortográfica consagrada (ex: *\*pescina* por *piscina*);

3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais (ex: *\*omde* por *onde*); b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. Átona (ex: *\*moito* por *muito* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);

4. Incorreções por inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas (ex.: *\*fomus* por *fomos*);

5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical (ex.: *\*sidade* por *cidade*);

6. Incorreções de acentuação (ex: *\*agua* por *água*, *\*á* por *à*);

7. Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns / próprios (ex: *\*lis* por *Lis*); b) ligados à organização das frases no texto (ex.: *\*os amigos ...* no início de período);

8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras (ex.: *\*seirem* por *se irem*); b) separação de elementos de uma palavra (ex: *\*de pois* por *depois*); c) utilização de hífen (ex: *\*fim de semana* por *fim-de-semana*);

9. Incorreções de translineação (ex: *\*turi-stas* por *turis-tas*).

#### 1.4) A revisão

A revisão ocupa um lugar de destaque no processo de escrita, pois não se limita a um momento de pós-redacção, mas estabelece com as outras componentes do processo uma conexão. Assim, a revisão implica a alteração das outras fases do processo, que se manifesta num movimento cíclico, ou seja, a recursividade, explicada por Cassany (1995), no seguinte esquema:

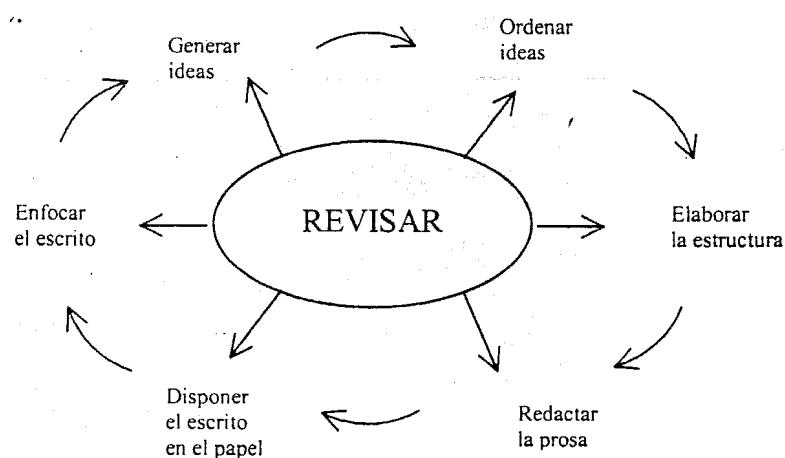


Figura 3 – Esquema de revisar (Cassany, 1995)

Assim, de acordo com o autor, «rever é muito mais que uma técnica ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude de escrita e um estilo de trabalho» (p. 231).

Ainda de acordo com Cassany (1993), os escritores experientes utilizam a revisão como um instrumento para melhorar globalmente o texto. Comparam reflexivamente os rascunhos reais com os seus objectivos retóricos, identificam problemas, decidem uma estratégia de correcção e actuam. Por outro lado, são muito selectivos e revêem o texto várias vezes, concentrando-se em aspectos distintos em cada ocasião, para rentabilizar ao máximo o seu trabalho. Nas primeiras etapas de redacção, preocupam-se mais com o conteúdo (estrutura, ideias claras, ordem da exposição, coesão dos parágrafos...) e, posteriormente, quando o texto está mais claro, dedicam-se aos aspectos mais superficiais da forma (ortografia, pontuação).

De acordo com Amor (1993), a revisão pressupõe o tratamento do erro e tem a vantagem de desencadear novas aprendizagens, já que:

- obriga a explicitar o porquê e como do que se sabe ( a lógica das aprendizagens anteriores);
- ajuda a desfazer equívocos e confusões;
- permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe;

- obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica quer substantiva.

Contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento do conhecimento (Amor, 1993: 158).

Quanto ao subprocesso de revisão, a atitude adoptada nas nossas escolas, resume-se à correcção do que está escrito, corrigindo e classificando, sem dar aos alunos a oportunidade de reformularem ou reflectirem sobre os seus escritos.

Para Manuela Cabral (1994:112), o percurso habitual da prática de escrita, em contexto escolar, é o seguinte:

(...) o professor solicita um trabalho (não analisaremos agora em que condições), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro aspecto mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correcções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil.

É necessário escrever e reflectir sobre o escrito para se desenvolver a capacidade de expressão escrita.

Vários autores tecem considerações sobre a revisão:

Para Serafini (1986), a composição deve ser apresentada ao estudante como uma técnica que se aprende aos poucos e que é preciso aprender a considerar o escrito não como um objecto já completo e acabado, mas, sobretudo, como um produto de uma série de operações. «Aprender a escrever significa adquirir gradualmente capacidades» (p. 16). Mediante a reflexão, a redacção de rascunho, a revisão, a conversação e uma nova reflexão é que a maioria dos “escritores” chega a saber o que quer dizer (Calkins, 1994).

Donald Murray (1982) também atribuiu importância ao subprocesso de revisão, utilizando a seguinte terminologia para diferenciar os diferentes momentos do processo de escrita: preparação, rascunho, revisão e edição ou redacção da versão definitiva. Ao defender, em segundo lugar o rascunho, recomenda de imediato a revisão e prepara o aluno para a execução da actividade, pois, de acordo com o autor, a elaboração do rascunho conduz à revisão.

Grave (1991) defende as fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita. Ao dar relevo à pós-escrita destaca, também, o subprocesso de revisão. Atribui à leitura do texto durante a redacção um papel eficaz para se pensar na escrita como um processo de diálogo entre o escrevente e o texto que se forma. O escrevente, converte-se em leitor e novamente em escrevente, concentrando-se no que escreve e voltando atrás, interrogando-se. Assim, a revisão é importante no processo da escrita; ajuda-nos a desenvolver o pensamento e permite-nos visitar as nossas ideias. A revisão integra-se no processo de escrita e os alunos devem ser escreventes e críticos de si próprios.

Santo (1994) diz que só a partir do texto se podem analisar estratégias de produção diversificada aquilatar da sua eficácia comunicativa. Da leitura e da “desconstrução” dos textos produzidos pelo próprio aluno ou por outro pode resultar:

- a explicitação e sistematização de modelos de organização textual;
- a recolha de dados referencias e culturais;
- a descoberta de estratégias de produções plurais;
- a aquisição, em suma, de competências básicas da comunicação que, por um trabalho persistente de explicitação e de consciencialização, se tornam susceptíveis de reinvestimento futuros, em escritos cada vez mais aperfeiçoados (p. 148 e 149).

A revisão também é valorizada por Rei (1996) ao distinguir as fases seguintes:

- a concepção ou reflexão que deve terminar num esboço;
- a primeira redacção ou a escrita de jacto;
- a revisão com as correcções ou alterações mais ou menos profundas, morosas e difíceis.

A correcção adequada é aquela que conduz o aluno à resolução dos seus problemas de escrita, no entanto, nas nossas escolas ainda não existe a aplicação de metodologias orientadas nesse sentido.

Tomando em consideração a atitude de professores, Serafini (1986), distingue três tipos de correcção: correcção relevativa; correcção resolutiva e correcção classificatória.

Na correcção relevativa, o professor assinala com linhas horizontais e verticais palavras, frases ou períodos inteiros que apresentam erros e são pouco claros, cingindo-se,

muitas vezes, a detectar o erro e a fazer correcções ocasionais, geralmente dos erros de ortografia e lexicais.

Na correcção resolutiva, o erro é resolvido pelo professor que interpreta as partes do texto que necessitam uma correcção e reescreve-as, resolvendo o problema e reflectindo a sua opinião. Ao apresentar a solução, o professor, pode alterar o texto original.

A correcção classificatória, situa-se entre as outras duas correcções. O professor assinala o erro, acrescenta ou não a solução, mas classifica-o (se o erro se integra no modo do verbo, na falta de concordância sujeito/predicado etc.).

A vantagem desta actuação é que se assemelha mais com os princípios de uma boa correcção estabelecidos pela autora: a correcção não deve ser ambígua, os erros devem ser agrupados e catalogados, o estudante deve ser estimulado a rever as correcções feitas, compreendê-las, e trabalhar sobre elas, devem corrigir-se poucos erros por cada escrito, o professor deve estar disponível para aceitar o erro do estudante, o erro deve ser adequado à capacidade do aluno. De facto, o erro para ser classificado deve ser destacado de modo preciso. No caso em que o professor não indica a fórmula correcta e propõe ao aluno a correcção, o trabalho de correcção é muito mais proveitoso, visto que estimula o aluno a reflectir sobre os seus escritos.

Ainda de acordo com a mesma autora, a correcção classificatória, pouco utilizada no meio escolar, deverá tornar-se sistémica, valorizando assim o subprocesso de revisão e passar-se-á da atitude descritiva, que prevalece no tipo de correcções relevativo e resolutivo, a uma atitude operativa. A atitude operativa ajuda o aluno a melhorar e a compreender a construção de um texto, visualizando a forma como é construído.

A falta de empenho nos trabalhos de expressão escrita, a que se refere Cassany (1993), agrava-se porque o aluno raramente tem a possibilidade de rever os erros, auto-corrigir-se, reformular os textos e melhorar o seu trabalho. Ainda o mesmo autor salienta que ao desvalorizar o subprocesso da revisão impede-se o desenvolvimento integral das habilidades linguísticas.

Cassany (1993), citando Stelzer, refere que este distingue três modelos, de acordo com a responsabilidade e função que exerce cada interveniente no processo de revisão:

<b>INTERACCIONES MAESTRO-ALUMNO</b>			
	<b>Activo-passivo</b>	<b>Guía-cooperación</b>	<b>Colaboración mutua</b>
<i>maestro:</i>	-activo	-da instrucciones	-lector del texto
<i>alumno:</i>	-passivo	-las realiza	-autor
<i>ejemplo:</i>	-El maestro corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El maestro marca los errores y orienta la corrección;el alumno sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar en el escrito.

Figura 4 –Interacciones maestro- Alumno (Cassany 1993)

O modelo de colaboração mútua, ao ser aplicado, restitui ao aluno, a autoridade da correcção, pois ele é que sabe o que quer dizer e como, pois o professor, não tem a certeza daquilo que o aluno pretende expressar. Então o professor deve actuar como um leitor e pedir esclarecimentos ao aluno, acerca do que escreveu.

De acordo com a mesma maneira de pensar, Cassany (1993) salienta diferentes aspectos, nos dois modelos de correcção a seguir apresentados:

<b>Corrección tradicional</b>	<b>Corrección procesal</b>
1. Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el contenido y en la forma. Prime ayuda a construir el significado del texto después su expresión lingüística.
4. El maestro juzga el texto acabado.	El maestro colabora con o alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
6. Norma rígida de corrección. La misma forma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7. Corrección como reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición.

Figura 5- Tipos de Correção (Cassany 1993)

Baseando-se nos dois tipos de correção anteriores, Cassany dá preferência à correção processual, salientando as seguintes vantagens:

- Tem o objectivo de modificar os hábitos da composição escrita;
- Fomenta a colaboração do professor com o aluno;
- Avalia o estilo de compor para decidir quais as estratégias mais adequadas, que aspectos se devem corrigir e como.

Em contexto escolar, avaliação e correção são concepções que se confundem, pois se houver correção tem que haver uma avaliação prévia, porque não podemos corrigir se não tivermos analisado o que está incorrecto.

“ Evaluer ce n’est pas seulement noter; c’est prendre des informations pour déterminer la nature de l’aide à donner a chaques un des élèves” (Garcia-Debanç,

1986:29), sendo que a avaliação formativa tem um papel bastante importante na aprendizagem da expressão escrita.

#### **1.4.1) Modelos de revisão**

São vários os estudos que conceberam modelos específicos para a descrição dos processos de revisão e que têm vindo a ser recuperados por novas investigações (Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986); Modelo de Scardamalia e Bereiter (1983, 1986); Modelo de Butterfield, Hacker e Albertson (1987); Modelo de Fayol (1997); Modelo de Hayes (1996).

De acordo com Aleixo (2005:82), seleccionámos três desses modelos com base na frequência com que são referenciados:

#### **Modelo de Flower, Hayes, Carey, Schiver e Stratman (1986)**

Estes autores formaram um modelo em que a revisão é encarada como parte do modelo global de escrita, atribuindo-lhe um estatuto de processo autónomo que integra dois subprocessos: leitura do texto já produzido e correcção dos procedimentos.

O processo de revisão aparece composto por quatro subprocessos: a definição da tarefa, a avaliação, a selecção da estratégia e a execução.

1) A definição da tarefa – é a representação da tarefa por parte do autor e forma-se tendo por base o seu conhecimento metacognitivo. Determina o objectivo geral da revisão, quais as partes do texto a corrigir e os meios a utilizar na sua execução. É uma fase estratégica e ponderada que depende do conhecimento prévio do autor no que se refere a aspectos textuais e contextuais.

2) A avaliação – é uma leitura crítica do texto e integra dois subprocessos: que consiste na comparação do autor com o texto produzido, com o que pretendeu comunicar.

3) A selecção da estratégia – é a precisão da avaliação, bem como a decisão dos procedimentos a adoptar e que poderão ser:

- Ignorar o problema;
- Atrasar a sua resolução;
- Esforçar-se para perceber o problema, procurando informações na memória;
- Reescrever o texto mantendo as ideias principais;
- Rever a parte problemática do texto mantendo o texto produzido.

4) A execução – são as modificações realizadas no texto, assim que uma das estratégias acima mencionadas seja utilizada para resolver o problema detectado.

#### **Modelo de Scardamalia e Bereiter (1983, 1986)**

Os autores deste modelo definem-no como um procedimento facilitador podendo ser ensinado a quem escreve, especificamente aos menos aptos.

Neste âmbito, aplicaram um modelo de revisão com base em três operações cognitivas que os escritores praticam durante a fase da revisão: comparar, diagnosticar e operar (CDO).

A comparação reporta-se a duas representações que o autor tem presente: a do texto que imaginou e a do texto escrito. Perante esta ordem de ideias, o autor ao detectar contradições ou incoerências no seu texto, activa o processo de diagnóstico, tenta perceber qual é o problema e que estratégia deve seleccionar para o resolver, de modo a proceder às alterações necessárias.

### Modelo de Hayes (1996)

Este modelo, propõe uma organização representada por três componentes: a estrutura de controlo, os processos fundamentais e os recursos.

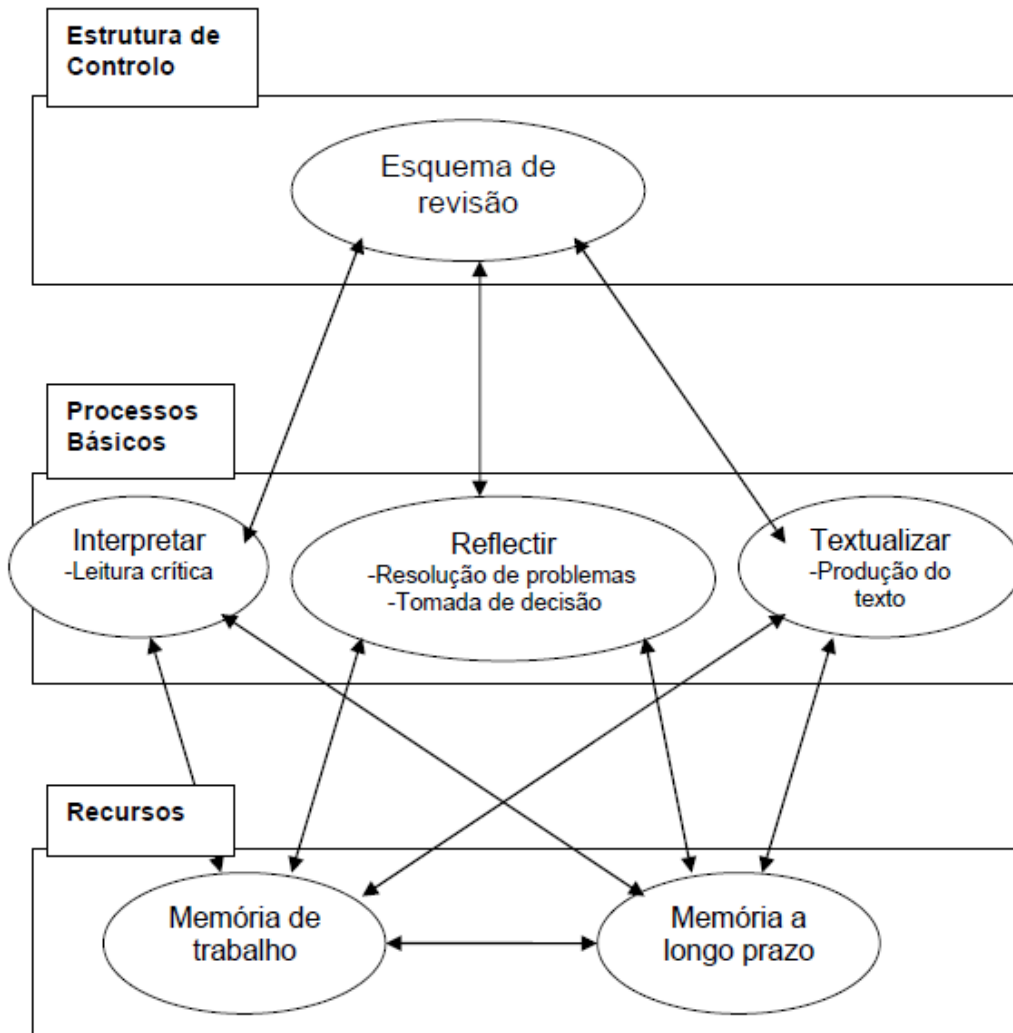


Figura 6- Modelo de Hayes (1996)

- A estrutura de controlo assume as funções de esquema de tarefa e poderá incluir funções complementares que englobam:

- . o objectivo de melhorar o texto;
- . o conjunto de acções a realizar;

. os objectivos específicos orientadores da atenção para estabelecer as opções implícitas no processo de revisão;

. os modelos e critérios de qualidade relativos ao estilo a adoptar;

. as estratégias para correcção de determinadas classes específicas de problemas, passíveis de detecção no texto (Aleixo:2005).

- Nos processos fundamentais, é atribuída à leitura crítica a apreciação do texto produzido. Nesta apreciação são contemplados a resolução dos problemas detectados e a decisão das etapas determinadas de acordo com as opções tomadas.

- Os recursos contemplados na memória de trabalho e na memória de longo prazo apoiam a totalidade do processo de revisão e permitem a articulação entre as funções das componentes anteriores.

Deste modo, poder-se-á analisar a revisão através de três operações que estão mencionadas neste modelo de revisão de Hayes de 1996 (Cassany, 1999: 78).

- Releitura do texto escrito em relação aos parâmetros da tarefa descrita, que poderá ser parcial (frase, parágrafo) ou total; pode ter lugar no decorrer ou no fim do processo de escrita;
- Avaliação daquilo que acabou de ser lido: reajustar em função da planificação e/ou dos critérios previamente delimitados, do bom e mau funcionamento do texto produzido;
- Tomada de decisão do escritor que, em função dos diversos parâmetros estabelecidos, pode deixar o texto intacto ou fazer a sua reescrita.

De acordo com Aleixo (2005:89), esta análise comparativa dos modelos de revisão da escrita permite a comparação dos seus aspectos específicos, mesmo existindo diferenças no tipo de terminologia adoptada.

Os vários autores referenciados evidenciam um consenso relativo quanto à natureza e às etapas do processo de revisão e destacam:

- O carácter relativamente autónomo da revisão face ao processo global de escrita;
- A importância da representação da própria tarefa de revisão por parte de quem revê;

- A avaliação como processo de apreciação crítica que decorre do confronto entre a representação mental do texto a escrever e a interpretação do texto já escrito;
- A centralidade da leitura no decorrer do processo dessa apreciação crítica;
- O repertório de estratégias de resolução disponíveis por parte de quem revê;
- O conhecimento de formas de resolução adequadas a cada problema detectado;
- A atribuição de funções diferenciadas para a memória de trabalho e a memória a longo prazo.

A revisão resulta numa análise do produto escrito à qual proceder-se-á às acções de correcção ou reformulação do texto. “A revisão surge como um processo de reformulação centrado na avaliação e no aumento da qualidade do texto, desenvolvido com base na apreciação e clarificação das ideias do autor. Enquanto processo inclui um conjunto de subprocessos ou operações usadas pelo escrevente para melhorar o seu texto (...). O autor deve ser capaz de construir um texto que, sendo mais adequado do que o actual, contemple a resolução dos problemas textuais detectados. Neste âmbito destaca-se a competência em avaliar a qualidade comunicativa dos textos” (Aleixo, 2005:89).

## **1.5) A correcção dos escritos**

### **1.5.1. Perspectiva tradicional**

Segundo esta perspectiva, a correcção é assumida como uma censura. É condenar o erro e suprimi-lo não permitindo que faça parte do processo ensino-aprendizagem, transformando-se, assim, numa actividade onde abundam as repetições e os automatismos institucionais.

Diz Cassany (2000), que os papéis representados pelo aluno e pelo professor estão bem definidos quando é pedido ao primeiro uma produção escrita:

Aluno (a)	Professor(a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segue as instruções precisas do professor escrevendo o que ele quer;</li> <li>- Não está capacitado para autocorrigir-se ou corrigir um companheiro, porque não sabe o suficiente e poderia equivocar-se;</li> <li>- Espera que tudo seja corrigido e perde o sentido escrever se não é corrigido;</li> <li>- Não pode cometer erros porque criam hábito;</li> <li>- Espera uma classificação em forma de nota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Decide o que se escreve, como e quando;</li> <li>- A correcção é responsabilidade exclusiva sua. Só ele sabe o necessário para fazê-la;</li> <li>- Sente-se obrigado a corrigir todos os exercícios. É quase a demonstração da sua capacidade e trabalho;</li> <li>- Deve corrigir todos os erros do texto, que deve ficar perfeito. Dá as soluções correctas;</li> <li>- Pode fazer algum comentário além da classificação.</li> </ul>

Figura 7 - Papel do professor e do aluno em relação a uma produção escrita, Cassany, 2000

Cassany (2000) referindo Pólan e Martín acerca das atitudes relacionadas com o método tradicional de ensinar, mencionadas da seguinte forma:

- A dinâmica da classe baseia-se na transmissão verbal de conteúdos sem conexão directa com a realidade;
- Os conteúdos são absolutos, verdadeiros, estabelecidos e organizam-se de maneira acumulativa e disciplinar;
- Aprender consiste em apropriar-se dos conteúdos. Não há nenhum tipo de interpretação ou alteração pessoal;
- Aprender é um feito, acto homogéneo e estandardizado;
- O aluno assume uma atitude de passividade e de pouca responsabilidade nas tarefas da aula incluindo a da escrita, já que é o professor quem dirige todo o processo, definindo o quê, como e quando se escreve. O acto de escrita deixa de ser um instrumento pessoal e criativo, que permite o desenvolvimento do pensamento e emoções, e uma análise do mundo sob um ponto de vista pessoal, para se tornar em mais uma obrigação escolar pesada e aborrecida.

A passividade e ausência de responsabilidade por parte do aluno evidenciam-se mais quando os seus escritos são corrigidos pelo professor. Esta situação é considerada por Bessonat (2000) como o confronto do texto com a norma, o que irá originar uma lógica de

desqualificação: os textos, considerados inadequados, são abundantemente anotados de um modo sistemático, enquanto os bons são deixados intactos.

Ao limitar o trabalho do aluno numa mera classificação, pode originar uma certa inibição na escrita, pois o aluno não se arriscará muito, com receio de escrever com erros. Limitar-se-á a escrever palavras fáceis, referirá as mesmas ideias e escreverá apenas o que o professor pretende. Perante estas atitudes o aluno dificilmente se aperfeiçoará e criará o seu próprio estilo.

De acordo com Cassany (2000:17), “pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo”.

Muitas vezes, o trabalho que se tem com a correcção e avaliação dos textos é considerado como uma perda de tempo, pois é realizado fora da sala de aula, não sendo considerado como momentos de aprendizagem.

Cassany (2000) alerta para a atitude de passividade, por parte dos alunos, na correcção dos seus trabalhos escritos, pois não lhes é dada a possibilidade de reverem os seus escritos, de os corrigirem ou alterarem, de forma a tomarem consciência da sua escrita.

Azevedo (2000:148) alude a Cassany quando refere que os alunos, por vezes, encaram com alguma relutância a correcção entre si, das suas produções devido aos seguintes motivos:

- O aluno outorga autoridade de revisão ao docente, porque foi sempre ele a corrigir e porque tem os conhecimentos necessários para fazê-lo; não espera ter que rever um texto de um companheiro, nem que este reveja um texto seu e não acha que sejam úteis os comentários que um possa fazer ao outro;
- Espera uma “resposta” escrita ao seu texto; acha normal que o professor marque os erros e registe as soluções correctas;
- Espera uma classificação quantitativa escalar; as valorações qualitativas ou reflexivas não o satisfazem;
- Resiste a mostrar as suas produções intermédias a outras pessoas e não lhes atribui interesse.

Em relação aos hábitos, o aluno:

- Tem dificuldades em verbalizar os seus processos de composição (os passos seguidos, as decisões tomadas), porque costuma escrever em silêncio e raramente fala dos seus escritos;
- Não está acostumado a ler textos autênticos e imperfeitos dos companheiros, porque costuma ler modelos exemplares de literatura ou retirados dos manuais, sempre impressos.

### 1.5.2. Perspectiva formativa da correcção

Nesta perspectiva, a correcção não deve ser considerada apenas como um acto de julgar mas sim ser inserida numa atitude formativa, tendo em consideração o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as teorias construtivistas da aprendizagem.

Os aprendentes devem ser aconselhados e incentivados a decidir, sem considerarem que haja uma imposição por parte do professor. O importante é que a correcção melhore a comunicação, que seja transformada num elemento regulador mais flexível e que defina o papel de cada um neste processo.

Grabe e Kaplan (1996:273) escrevem: “the key concept is that the teacher needs to assist students actively as they write, without taking responsibility away from them”.

No que diz respeito à produção de textos, a correcção do trabalho dos alunos é uma tarefa delicada e muito pertinente. É um domínio em que a subjectividade pessoal está presente e tem uma função importante.

Assim, Cassany (2000:21) sustenta um modelo de **correcção processual** assente nos seguintes parâmetros:

- A tónica é colocada no processo e não no produto final, no escritor e não nos erros dos escritos dos alunos;
- O professor colabora com o aluno ao longo do seu processo de escrita e não apenas no final do mesmo através de um juízo de valor;

- É o professor que se adapta ao aluno e não o aluno que se adapta ao professor, escrevendo apenas o que este quer, não tendo em conta a sua personalidade;
- A norma surge com um carácter flexível, respeitando o estilo pessoal de cada aluno e de cada tipo de texto, e não inflexível e rígida, abrangendo de forma igual todos os alunos e todos os escritos;
- A correcção é associada à revisão e melhoria de textos, como um processo integrante da composição escrita e não como a resolução dos erros dos aprendentes, considerados uma consequência do desconhecimento das regras.

Este novo modelo tem como finalidade mudar os hábitos da composição escrita, trabalhando com os próprios alunos para os transformar em autores, tendo como finalidade alcançar uma determinada autonomia ao nível da produção de textos. Para tal, a ajuda e o acompanhamento do professor são indispensáveis neste processo, assinalando os aspectos a melhorar, acrescentar, alterar ou eliminar. Este adoptará o papel de leitor experiente que irá auxiliar o aluno a desenvolver-se como escritor, adaptando-se às suas necessidades e ajustando actividades específicas de acordo com o seu carácter, personalidade e à sua própria maneira de escrita.

Porém, a correcção poderá não ser a etapa final do texto, poderá ainda abranger outra perspectiva do texto, trabalhando aspectos pouco explorados, reformulando ideias ou o próprio texto, utilizando para tal a criatividade do aluno.

Deduz-se que o professor saiba concretamente o que pretende com a correcção: se o domínio da língua, se a intenção comunicativa das produções escritas ou se a natureza do erro, nomeadamente ao nível da frequência ou do seu valor sociolinguístico.

Assim, a correcção deverá ser significativa e construtiva, sendo necessário formar corrigindo. Nesse sentido, os alunos precisam de comentários claros, específicos e adequados ao assunto, bem como conselhos ou explicações por parte do professor.

Outro aspecto a salientar, é o facto de, preferencialmente, ser o professor a criar as suas próprias técnicas de correcção, baseadas em mecanismos de intercomunicação professor/aluno, geradores de melhorias nos seus textos, e não adoptar/adaptar códigos pré-existentes que pouco têm de pessoal (Pires, 2002: 96).

Como já referimos, a correcção por parte do docente, só por si, não produz efeitos no processo de escrita. Ela só se tornará melhoramento do texto se este levar o aluno à observação atenta e interiorizada das correcções sugeridas e que ele depois as realize e as valide junto do professor, procedendo a uma actividade de reescrita que, não invalidando a correcção, a ultrapassa (Bessonnat, 2000).

Ainda Odile e Jean Veslin (1992: 63) defendem que a correcção deverá ser posta em prática com a finalidade de ajudar a aprender, de dar origem a outras actividades e considerar o erro como parte integrante de um processo de aprendizagem.

### 1.5.3. Gestão pedagógica do erro

Para Amor (1993: 159) o erro é considerado “ uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo rendimento”. De acordo com esta perspectiva o erro é considerado um processo natural, inevitável e que pode revelar-se bastante importante quanto ao nível de aquisição do conhecimento da língua por parte dos alunos.

De acordo com Ferreira: “ao considerar o erro como natural, está-se perante uma nova atitude, ou seja, é abandonada a intervenção correctiva, para se adoptar uma atitude de gestão progressiva do erro” (2005: 75).

A avaliação é constituída por uma componente de “intervenção correctiva” na aprendizagem. “Essa actuação pressupõe a existência de mecanismos e critérios de detecção do *erro* e uma certa postura face à sua ocorrência e modo de tratamento. O erro, contudo, não é um dado homogéneo e absoluto. A distinção entre o correcto e o incorrecto faz-se por referência a múltiplos factores, no plano sincrónico e varia, ainda, no plano diacrónico” (Amor, 1993: 155).

Assim, não devemos negar o carácter normativo da aprendizagem de uma língua e devemos ter uma atitude “plurinormalista” que possibilite ao aluno:

- “identificar e observar os padrões estabelecidos em cada quadro comunicativo;

- identificar e avaliar os efeitos das infracções a esses padrões (em termos gramaticais, pragmáticos e socioculturais)” (idem, 155).

Surge então a necessidade pedagógica de relativizar os “desvios” que “não estão todos ao mesmo nível” nem têm todos a mesma gravidade e adoptar terminologias diferentes conforme os tipos de “erro”: “lapso, falta, infracção, inadequação, ambiguidade, ruptura, etc.”

De acordo com a perspectiva formativa da avaliação, é essencial que o aluno identifique o seu “erro”, onde se situa e qual a sua extensão; que tenha “noção dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento” e ainda que se combinem critérios que possibilitem a anulação da dicotomia “certo/errado”, em determinadas situações, como juízos absolutos.

Por os erros não serem todos da mesma espécie a sua correcção também deverá ser diferente. Perante o erro, o professor poderá tomar dois tipos de atitude: considera-o indesejável ou inevitável no processo de construção da escrita. Poderá considerar o erro instrumento de trabalho e fonte de informação, utilizando-o para ajudar o aluno a desenvolver o processo de escrita.

Odile e Jean Veslin (1992), referem que o erro não deverá ser considerado como uma falta, uma incoerência, um mal irremediável, produto da ineficácia do ensino, mas antes, um fenómeno constitutivo da aprendizagem, um estado de concepções a trabalhar, um problema com múltiplas soluções, dependendo das causas, algo que o aluno sozinho consegue corrigir e modificar.

Segundo Gomes (1989: 174), a aprendizagem que se baseia na visão behaviorista de estímulo/resposta não é suficiente. “Os erros dos alunos não devem ser procurados nas *folhas* dos cadernos, enquanto residirem nas suas *mentes*. É aí que temos que procurar a explicação para os mesmos”.

Este autor sugere como exercícios: combinatórias, tabelas de dupla entrada, flechas, espaços em branco, conjuntos, verdadeiro/falso ou 0/1, escolha múltipla, o intruso (...).

Ainda o mesmo autor apresenta uma solução que se baseia numa metodologia que reúne as posições dos métodos SORA e de Bernard Toresse. É um processo que possibilita descobrir os tipos de erro mais frequentes na escrita dos alunos, individualmente ou de toda

a turma, para tratar o erro logo após a produção textual. Os progressos são imediatos porque ao concentrar-se na forma gráfica das palavras a estudar, haverá uma predisposição para a correcção automática (inconsciente) de outros erros.

Azevedo (2000: 65) também considera o erro um “instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita”, sendo considerado como uma etapa que os alunos terão que ultrapassar para atingirem o domínio da linguagem escrita.

Assim, cabe ao professor orientar, aconselhar, encaminhar e gerir os diferentes tipos de erros cometidos pelos seus alunos, assumindo deste modo um papel de destaque.

## Capítulo II : Metodologia.

### 2.1) A consciência metalinguística no processo de escrita

Escrever um texto implica a realização de certas operações sobre a linguagem, sendo o processo de aprendizagem importante para que os alunos tenham consciência das operações necessárias para escrever com sucesso. Assim, no âmbito da expressão escrita, a consciência metalinguística torna-se muito importante, pois consiste num instrumento de suporte aquando das tomadas de decisão nos planos da planificação, da revisão e da correcção dos textos elaborados.

Segundo Barbeiro (1999: 24), a consciência metalinguística

“(...) possibilita, enquanto conhecimento explícito das formas e funções, a construção de um discurso sobre os traços formais da linguagem que é objecto de análise. A partir do conhecimento do sistema, este discurso desempenha um papel fundamentador das formas da linguagem que, na perspectiva do sujeito, devem estar presentes na comunicação”.

Relativamente à aprendizagem da expressão escrita, os alunos apresentam evoluções em função da sua percepção perante a actividade de escrita.

Barbeiro (1999: 90,91) refere Bauers e Nicholls (1986) para explicar os quatro níveis de aprendizagem da expressão escrita:

- No primeiro nível, denominado “ orientação para a escrita”, a criança efectua aquisições cognitivas relativas a esta competência, efectuando aprendizagens quanto à “direccionalidade, o reconhecimento de algumas palavras, o espaçamento entre palavras, a produção de algumas letras, etc.”;

- No segundo nível, intitulado “produção inicial de texto”, a criança adquire as noções de escrita alfabética e de consciência ortográfica e realiza aprendizagens no campo da “formação e orientação de letras, domínio do seu tamanho, análise de algumas palavras em unidades fónicas, escrita de algumas palavras sem ajuda, etc.”;

- No terceiro nível, a criança adquire já uma certa independência, denominando-se, assim, por “independência inicial”. Aqui, a criança assimila o conceito “relativo à estrutura de

frase, consciência da estrutura silábica das palavras e consciência da coesão textual”. Inicia a utilização da “diferenciação maiúsculas/minúsculas, marca a fronteira entre as frases, inventa ortografias, etc.”;

- No quarto nível – “escrita associativa” –, a criança adquire os conceitos de estrutura do texto e de ortografia, efectua aprendizagens quanto à regularização deste último domínio, quanto à utilização dos sinais de pontuação e quanto à coerência da mensagem no texto escrito. Neste nível, “as crianças mostram-se escritores confiantes, manifestam satisfação no exercício da actividade de colocar no papel as suas ideias (...). Para além deste nível, começa a construção de um estilo pessoal”, pois o percurso de aquisição dos desafios cognitivos e de funções desempenhadas pela expressão escrita continua através do alcance de outros estádios de maior complexidade.

Assim, a expressão escrita, pela necessidade de representar unidades da linguagem oral, mas também pela possibilidade de considerar formulações alternativas, requer que, desde os estádios iniciais da sua aquisição, seja concretizado um *processamento metalinguístico* (Barbeiro 1999: 92).

A actividade de revisão é uma das partes constituintes do processo de escrita em que se torna necessária capacidade de utilização da consciência metalinguística, porque é essencial proceder a eventuais correcções, atendendo ao código linguístico, mas também porque é preciso estipular se o texto escrito pode ser melhorado e em que aspectos, de forma a adaptar-se aos objectivos solicitados.

No entanto se a correcção ultrapassar os aspectos superficiais, poder-se-ão realizar reformulações do que foi escrito. O aluno verifica se o seu texto se encontra ou não, de acordo com os objectivos estipulados, para, decidir se o altera ou o deixa como está.

Barbeiro escreve: “ Sob a designação metalinguística, em estratégia metalinguística integra-se a própria construção do conhecimento acerca de como a língua funciona, a capacidade de operar de forma consciente com as suas unidades e propriedades e não apenas a utilização de metalinguagem, que nem sempre está presente” (2007: 150-151).

## 2.2) Introdução

Durante muito tempo, o erro foi considerado como incorrecção, desvio, engano, inadequação em relação ao que se definiu/instituiu como regra do sistema linguístico. Este desvio à norma mostra que no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, os alunos realizam várias tarefas com diferentes graus de complexidade, tornando-se natural que eles nesse processo cheguem a conclusões menos correctas a que se dá o nome de erro.

Num trabalho desenvolvido na sala de aula, pretendemos demonstrar se existe progressão, ou não, ao nível do lapso (erro ortográfico).

Seleccionámos dois grupos de turma, sendo um do terceiro ano de escolaridade e o outro do final do primeiro ciclo do ensino básico.

Pretendemos ainda validar a importância do ciclo de escrita no contexto pedagógico, de modo a que os professores possam tomar consciência da importância desta visão como processo faseado, que exige um ensino explícito, onde os alunos possam ser construtores do saber.

## 2.3) Procedimento

Sendo a nossa amostra constituída por duas turmas que a seguir apresentaremos, pedimos aos nossos alunos que escrevessem um texto.

Este texto tinha como finalidade, para além de detectar e classificar o erro ortográfico, verificar se há ou não progressão para o terceiro e quarto anos do Ensino Básico.

Em ambas as turmas, a maioria dos alunos utilizou uma folha de rascunho na qual iniciaram a escrita do seu texto. Outros escreveram directamente na folha de trabalho.

Quando finalizaram a actividade e antes de passarem o texto a limpo, foram lembrados para o relerem e eventualmente, corrigirem alguns erros que tenham passado despercebidos ou ainda para fazerem algumas reformulações, nomeadamente desenvolver alguns tópicos, reformularem frases ou ideias, evitar as repetições, etc.

No decorrer da actividade e inconscientemente, todos os alunos realizaram as etapas constantes do processo de escrita:

- Planificaram, ao seleccionarem os conteúdos que deviam constar da sua produção escrita, organizaram as ideias e a estrutura do texto.

- Textualizaram ao redigir o texto, procurando as palavras que o constituíram, escrevendo-as, organizando-as em frases e parágrafos. Preocuparam-se em estabelecer relações de coesão linguística e de coerência.

Pelo meio foram relendo o que escreveram, corrigindo aqui ou acolá, alguma palavra ou expressão ou pensaram naquilo que lhes faltava referir e escrever, praticando assim a componente da revisão. No final, e independentemente de terem relido as suas produções ao longo da actividade de escrita, ainda a releeram, avaliaram o que escreveram e eventualmente algum aluno ainda terá corrigido ou reformulado o seu escrito.

#### **2.4) Amostra**

O *corpus* para análise foi constituído a partir de uma recolha de textos escritos produzidos em situação de aula de Língua Portuguesa.

Os alunos do 3º ano de escolaridade escreveram sobre o que fizeram durante as férias de Carnaval, enquanto a produção escrita do 4º ano foi um tema à escolha de cada um.

#### **2.5) Recolha de dados: procedimentos**

Os sujeitos da pesquisa são alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade de uma Escola do Ensino Básico de 1º Ciclo, da cidade de Castelo Branco.

A escola é frequentada por 136 alunos distribuídos por 1º; 2º; 3º e 4º anos de escolaridade. A escola funciona em regime normal, com as actividades distribuídas por dois

turnos, com actividades de enriquecimento curricular e com a componente de apoio à família, com almoços e prolongamento de horário de entrada e saída (escola aberta das 7.30 às 18.30). Tem 4 assistentes Operacionais e 11 professores. Conta com uma Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

Escolhemos esta escola por ser o nosso local de trabalho. Na selecção das turmas em questão não houve qualquer critério científico pré-determinado, pretendendo-se apenas não interferir com o normal funcionamento das aulas, tal como foram previamente programadas.

A turma de terceiro ano é composta por 23 alunos e a de quarto ano por 19. Os alunos apresentam-se na faixa etária entre os 8 e 11 anos e pertencem às classes sociais média e média-baixa, apresentando um nível sócio-económico dentro da média, salvo algumas excepções, cujo comportamento denuncia algum desinteresse pela escola e, também, falta de apoio no seio familiar.

Foi pedido aos alunos que fornecessem cópias dos textos, produzidos num momento da aula de Língua Portuguesa. Considerámos este meio de recolha de dados mais adequado aos objectivos da pesquisa, pois permite a verificação de dificuldades de escrita dos alunos em contexto de aula e, é no contacto com as suas produções escritas que temos a percepção das dificuldades que eles manifestam na expressão escrita.

Na turma de terceiro ano foram recolhidos 18 textos. O tema da Expressão Escrita foi: "Como passei o Carnaval".

Os alunos portadores de necessidades educativas especiais não realizaram esta actividade, houve alunos que faltaram e outros que não entregaram a composição.

Na turma de quarto ano recolheram-se 13 textos. Não houve tema definido, cada aluno escreveu sobre um tema à sua escolha. Nesta turma, também os alunos portadores de necessidades educativas especiais não realizaram a actividade e outros faltaram. Todos os alunos presentes nesse dia e que escreveram o texto, entregaram-no.

## 2.6) Análise dos dados

Após a recolha dos textos e correcção dos erros ortográficos elaborámos a seguinte grelha que nos permite visualizar o número de ocorrência dos erros cometidos no texto de cada aluno.

Segue-se a grelha, “Correcção de Lapsos (Erros Ortográficos)”, referente aos alunos da turma de terceiro ano de escolaridade.

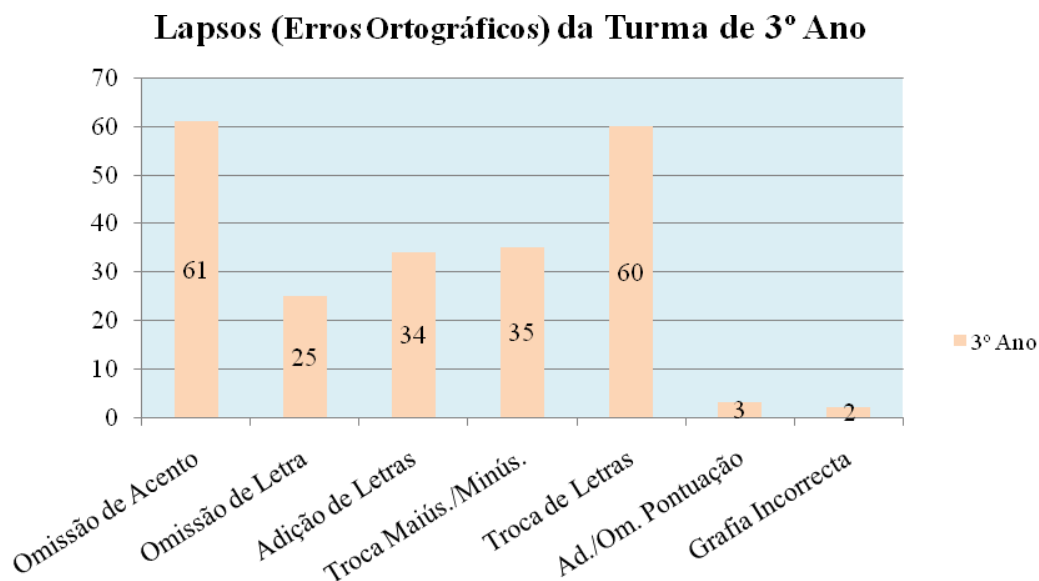
### Correcção de Lapsos (Erros Ortográficos)

#### Turma: 3º Ano

Tipologia de erros	Alunos																		Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Omissão de acento	3	11	3	2	0	0	5	0	0	3	10	4	5	3	0	1	3	8	61
Omissão de letra	4	4	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	0	1	1	2	1	0	25
Adição de letra	8	2	1	2	0	1	0	1	5	4	1	2	3	1	2	0	1	0	34
Maiúscula/minúscula e vice-versa	0	2	1	4	2	8	1	2	1	0	0	4	4	2	1	1	1	1	35
Troca de letras	13	10	2	2	0	4	4	2	5	3	1	1	3	6	0	1	3	0	60
Adição/omissão de sinal de pontuação	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Grafia incorrecta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>224</b>

Quadro 3 – Grelha de correcção dos Lapsos de 3º Ano.

No seguinte gráfico colocaram-se os resultados totais e a seguir a discriminação dos desvios e totais por subcategoria.



**Quadro 4 – Gráfico dos Lapsos da Turma de 3º Ano.**

Constatámos que, na turma de 3º ano há uma maior ocorrência de Omissão de Acento com 61 desvios, seguido pela Troca de letras com 60. Os valores da Troca de Maiúscula/minúscula e vice-versa, bem como a Adição de Letras estão próximos com 35 e 34 desvios respectivamente.

Na Troca de maiúscula/minúscula, os desvios ocorreram essencialmente na ocorrência de nomes próprios ou de locais.

Registámos 25 ocorrências na Omissão de letra. Ocorreram com pouca frequência desvios nas subcategorias de Adição/Omissão de sinal de pontuação e Grafia incorrecta, com 3 e 2 ocorrências respectivamente.

Na Subcategoria de Omissão de Acento, a quantidade de omissões prende-se com a forma verbal do Pretérito Perfeito.

Também constatámos que quanto maior é o texto, há uma maior ocorrência de desvios ortográficos devido a ser composto por mais palavras e, eventualmente, por não ter sido relido à medida que ia sendo construído.

A seguir passámos a discriminar o resultado por aluno à luz da grelha de “Análise de Lapsos” - 3º ano.

**Análise de Lapsos****Aluno nº 1**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
1, 2	Defile/ desfile	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
1, 4, 5, 8, 9, 11, 12	Adepois (7vezes)/ depois	Ortografia	Adição de letra	Desconhecimento da palavra; Influência da oralidade
1, 3, 5, 8	Foi ( 4 vezes)/fui	Ortografia	Troca de letra	Falta distinção fonética entre oi/ui.; Distracção
2, 4, 6	Coando( 3 vezes)/ quando	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção entre c/q; Distracção
3, 4	(...)para casa adepois/ (...) para casa. Depois (...); (...) fomos comer a depois (...) / fomos comer. Depois (...);	Ortografia	Omissão de ponto final	Desconhecimento das regras de pontuação.
5	(...) lavar os dentes e adepois (...) / lavar os dentes, depois (...)	Ortografia	Omissão de vírgula	Desconhecimento das regras de pontuação.
5	Almocar / almoçar	Ortografia	Troca de letras	Distracção
5, 7	Arromar( 2 vezes)/ arrumar	Ortografia	Troca de leras	Falta de distinção fonética entre o/u; Influência da oralidade
6, 7	Coarto( 2 vezes)/ quarto	Ortografia	Troca de letras	Falta de distinção entre c/q;Influência da oralidade
6	Acabamos/ acabámos	Ortografia	Omissão do acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação
8	(...) do meu irmão e a depois (...) / (...) do meu irmão. Depois (...); (...) trabalhos de casa a depois no sabado (...) / trabalho de casa. No sábadado (...)	Ortografia	Omissão de ponto final	Desconhecimento das regras de pontuação.
9	Sabado / sábadado	Ortografia	Omissão do acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação; Distracção
9	tive / estive	Ortografia	Omissão de letras	Influência da oralidade
9, 10	(...) a ver televisão no domingo (...) / (...) a ver televisão, no domingo (...); (...) em casa na segunda (...) / em casa, na segunda (...)	Ortografia	Omissão da vírgula	Desconhecimento das regras de pontuação
10	domingo/ domingo	Ortografia	Troca de letras	Distracção
10	ficai/ fiquei	Ortografia	Troca de letras	Falta distinção fonética entre cai/quei; Distracção

10	otravez/ outra vez	Ortografia	Omissão de letras	Influência da oralidade Distracção
10	teve/ esteve	Ortografia	Omissão de letras	Influência da oralidade
11	faez/ fez	Ortografia	Adição de letras	Distracção
12	sai/ saí	Ortografia	Omissão do acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação
13	á/ à	Ortografia	Troca de acento	Distracção

Quadro 5 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 1

Este aluno contabiliza 35 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da troca de letras, com 13 ocorrências, sendo seguida pela Adição de letra com 8 desvios. Na Adição/omissão de sinal de pontuação totalizam 7 desvios. Na omissão de letras registaram-se 4. ocorrências e na Omissão de Acento 3. Na subcategoria maiúscula/minúscula e vice-versa não se registou nenhuma ocorrência.

Os desvios registados parecem resultar da:

Troca de Letras é a subcategoria com o maior número de desvios: Foi /fui; Coando( 3 vezes)/ quando; Almoçar / almoçar; Arromar( 2 vezes)/ arrumar; Coarto( 2 vezes)/ quarto ;domingo/ domingo; ficai/ fiquei.

Adição de Letras: Adepois (7vezes) / depois; faez/ fez;

Omissão do ponto no final da frase: (...) para casa adepois/ (...) para casa. Depois (...); (...) fomos comer a depois (...) / fomos comer. Depois (...); (...) do meu irmão e adepois (...)/ (...) do meu irmão. Depois (...); (...) trabalhos de casa a depois no sabado (...) / trabalho de casa.

É de referir que em 13 linhas apenas colocou um ponto e foi no final do texto.

Omissão de vírgula, (...) lavar os dentes e adepois (...)/ lavar os dentes, depois (...); (...) a ver televisão no domingo (...) / (...) a ver televisão, no domingo (...); (...) em casa na segunda (...)/ em casa, na segunda (...);

Da omissão de acento os desvios foram na sua totalidade devido à não colocação do acento agudo: sai/ saí; acabamos/ acabámos; sabado / sábado e do acento grave: á/ à.

Omissão de letras: Defile/ desfile, tive / estive e otravez/ outra ve

## Análise de Lapsos

Aluno n°2

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	como/ Como	Ortografia	Troca maiúscula/ minúscula	Distracção
1	vestime/ vesti-me	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade; desconhecimento conjugação pronominal
2	levai/ levei	Ortografia	Troca de letra	Distracção; Falta de distinção fonética entre <u>ai</u> / <u>ei</u>
3	piruca/ peruca	Ortografia	Troca de letra	Influência da oralidade Distracção
3, 4	ums/ uns	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento da regra ortográfica, Distracção
3	brncos/ brincos	Ortografia	Omissão de letras/ grafia incorrecta	Distracção
4	andamos/andámos	Ortografia	Omissão do acento	Desconhecimento da forma verbal; Desconhecimento das regras de acentuação
4	ate/ até	Ortografia	Omissão do acento	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
5	ougurte/iogurte	Ortografia	Troca de letra; grafia incorrecta	Distracção
5	danone/Danone	Ortografia	Troca maiúscula/ minúscula	Distracção
6	em bora/ embora	Ortografia	Separação de letras	Distracção
6	vaiu/ veio	Ortografia	Troca de letra; grafia incorrecta	Distracção
7	almoçamos/ almoçámos	Ortografia	Troca de letra; omissão do acento	Desconhecimento da regra de ortografia
8, 10	bincar/ brincar; pata/ prata	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
9, 10	Brincamos/ brincámos; bebe/ bebé	Ortografia	Omissão do acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
12	a/ à	Ortografia	Omissão do acento grave	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
16	tambem/ também	Ortografia	Omissão do acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
16	bincai/ brinquei	Ortografia	Omissão de letra; troca de letra; grafia incorrecta	Falta de distinção fonética entre <u>ai</u> e <u>ei</u> Distracção

17	irma/irmã	Ortografia	Omisso do til	Distracção
17	bincamos/ brincámos	Ortografia	Ausência de letra; Ausência de acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
18	desqueci-me/ esqueci-me	Ortografia	Adição de letra;	Influência da oralidade
18	Os trabalho/ Os trabalhos	Ortografia	Omissão de letra	Falta de concordância; Distracção
19	tava/ estava	Ortografia	Omissão de letra	Influência da oralidade
19	ninha/ minha	Ortografia	Troca de letra	Distracção
20	fés/ fez	Ortografia	Troca de letra; Adição de acento agudo.	Distracção

Quadro 6- Grelha de análise de Lapsos – Aluno 2

Registaram-se 28 ocorrências:

Troca de letra - verificámos dez desvios, dois dos quais relativos à falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre ai e ei: bincai/ brinquei, levai/ levei; os outros são distrações: ninha/ minha; piruca/ peruca; ums/ uns (...)

Omissão de acento – registámos onze ocorrências, sendo essencialmente a omissão do acento agudo: andamos/andámos; ate/ até; Brincamos/ brincámos; bebe/ bebé. Uma ocorrência da omissão do acento grave: a/ à e ainda uma colocação indevida do acento agudo: fés/ fez.

Omissão de letra: - Registámos quatro ocorrências: Os trabalho/ Os trabalhos; tava/ estava; bincar/ brincar; pata/ prata.

Adição de letra: Encontrámos dois desvios: esqueci-me/ esqueci-me; vestime/ vesti-me.

Troca Maiúscula/minúscula - Não colocou a maiúscula num nome próprio: danone/Danone e na outra situação, iniciou uma frase com letra minúscula: como/ Como.

Omissão/Adição de sinal de pontuação: não se registaram desvios.

**Análise de Lapsos****Aluno nº 3**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
1	ferias/ férias	Ortografia	Ausência do acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
2	foime/ foi-me	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade; Desconhecimento conjugação pronominal
2	boscar/ buscar	Ortografia	Troca de letra	Distracção; falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre o e u.
6	apretou/ apertou	Ortografia	Troca de letra	Distracção
6, 12	nos/nós; estavamos/estávamos	Ortografia	Omissão de acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
9	domigo/ domingo	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
9	o / ao	Ortografia	Omissão de letra; grafia incorrecta	Influência da oralidade
11	eva/ Eva	Ortografia	Troca de maiúscula/minúscula	Distracção

**Quadro 7– Grelha de análise de Lapsos – Aluno 3**

Este aluno contabiliza 9 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da omissão de acentos, 3. A omissão de letras, conta com 2 desvios. Troca de letras, 2 e uma ocorrência nas subcategorias de Adição de letra e Troca de maiúscula/minúscula. Na subcategoria Adição/omissão de sinal de pontuação não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: nos/nós; estavamos/estávamos; ferias/ férias. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo.

Omissão de letra: domigo/ domingo; o / ao

Adição de letra: foime/ foi-me

Maiúscula/minúscula e vice-versa: eva/ Eva

Troca de letras: apertou/ apertou. No caso do desvio “boscar/ buscar” - falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre o e u;

### Análise de Lapsos

Aluno nº 4

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título, 1, 2	como/Como; carnaval/Carnaval	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula; Distracção
3, 5	tive/ estive, chego/chegou	Ortografia	Omissão de letra	Influência da oralidade
4	támbem/também	Ortografia	Troca de acento	Distracção
5	abraçime/abraçei-me	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade; Desconhecimento da conjugação pronominal
6	embora/embora	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento da regra: <u>m</u> antes de <u>p</u> e <u>b</u> . Distracção
6	estavamos/ estávamos	Ortografia	Omissão do acento agudo	Desconhecimento do tempo verbal; Distracção
7	Braiam/ Brian	Ortografia	Adição/omissão de letra; Grafia incorrecta	Distracção

Quadro 8 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 4

Este aluno contabiliza 12 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da maiúscula/minúscula e vice-versa, com 4 desvios. Na omissão de acentos 2, omissão de letras 2, troca de letras 2 e 2 ocorrências na adição de letra. Na subcategoria Adição/omissão de sinal de pontuação não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: estavamos/ estávamos (omissão do acento agudo) e uma colocação indevida do acento: támbem/também.

Omissão de letra: tive/ estive, chego/chegou

Adição de letra: abraçime/abraçei-me; Braiam/ Brian

Maiúscula/minúscula e vice-versa: como/Como; carnaval/Carnaval

Troca de letras: embora/embora; Braiam/ Brian

### Análise de Lapsos

Aluno nº 5

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
2, 4	batman/Batman; magalhães/ Magalhães	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Distracção
3	Tivemos/ Estivemos	Ortografia	Omissão de letra	Influência da oralidade
8	Levei/ Levei-o	Ortografia	Omissão de letra	Distracção

Quadro 9 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 5

Este aluno contabiliza 4 desvios. Verificámos duas ocorrências ao nível da troca de maiúscula/minúscula e outras duas na omissão de letras. Não registou nenhuma ocorrência nas outras subcategorias.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: batman/Batman; magalhães/ Magalhães

Omissão de letra: Tivemos/ Estivemos; Levei/ Levei-o

### Análise de Lapsos

Aluno nº 6

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
1	experção/ expressão	Ortografia	Troca de letra; grafia incorrecta	Distracção
1, 3, 5, 10, 11	carnaval/Carnaval; a.c.d.c/ A. C. D.C; carapalha/ Carapalha; erta/ Erta	Ortografia	Troca maiúscula/ minúscula	Distracção
3	sportv/ Sport T.V	Ortografia	Adição de letra; Troca de maiúscula/minúscula	Distracção
4	juguei/ joguei	Ortografia	Troca de letra	Influência da oralidade
5	fundam/ Fundão	Ortografia	Troca de letra; Ausência de maiúscula	Falta de distinção entre o som <u>am</u> e <u>ão</u> ; Distracção
8	jogo/ jogou	Ortografia	Omissão de letra	Influência da oralidade
11	desfil/desfile	Ortografia	Omissão de letra	Distracção

Quadro 10 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 6

Este aluno contabiliza 15 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da maiúscula/minúscula e vice-versa, com 8 ocorrências, 4 troca de letras, 2 omissão de letras e 1 adição de letras. Relativamente às outras subcategorias não se registaram ocorrências

Maiúscula/minúscula e vice-versa: carnaval/Carnaval; a.c.d.c/ A. C. D.C; carapalha/ Carapalha; erta/ Erta; sportv/ Sport T.V; fundam/ Fundão

Omissão de letra: desfil/desfile; jogo/ jogou

Adição de letra: sportv/ Sport T.V

Troca de letras: experção/ expressão; joguei/ joguei; fundam/ Fundão. No caso do desvio “joguei/ joguei” - falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre o e u bem como falta de distinção fonética entre am e ão na ocorrência “fundam/ Fundão”.

### Análise de Lapsos

Aluno nº 7

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
3	Sesta/ Sexta	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento da palavra; Distracção
8	iminsos/ imensos	Ortografia	Troca de letra	Distracção
10, 11	girissimo/ giríssimo musicas/ músicas	Ortografia	Omissão de acento agudo	Distracção
12	empetrês/MP3	Ortografia	Troca de letras	Desconhecimento da palavra
13	dançavamos/ dançávamos; cantavamos/ cantávamos	Ortografia	Omissão de acento agudo	Desconhecimento da forma verbal
14	cronicas/ Crónicas	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula, omissão de acento	Distracção

Quadro 11 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 7

Este aluno contabiliza 10 ocorrências. Constatámos que ocorreram 5 omissões de acentos, 4 trocas de letras e 1 troca de maiúscula/minúscula. Nas outras subcategorias não se registaram ocorrências.

Omissão de acento: girissimo/ giríssimo , musicas/ músicas, dançavamos/ dançávamos; cantavamos/ cantávamos, cronicas/ Crónicas. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: cronicas/ Crónicas.

Troca de letras: empetrês/MP3, iminsos/ imensos, Sesta/ Sexta

### Análise de Lapsos

Aluno nº 8

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
1, 4	docas/Docas; magalhães/Magalhães	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Distracção
7	exercissios/exercícios	Ortografia	Troca de letra;Omissão do acento agudo	Distracção
10	corrigiuos/corrigiu-os	Ortografia	Adição de letras	Desconhecimento conjugação pronominal

Quadro 12 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 8

Este aluno contabiliza 5 ocorrências. Constatámos que ocorreram 1 omissão do acento agudo, 1 troca de letras, 1 adição de letra e 2 trocas de maiúscula/minúscula. Nas outras subcategorias não se registaram ocorrências

Omissão de acento: exercissios/exercícios. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: docas/Docas; magalhães/Magalhães

Troca de letras: exercissios/exercícios.

Adição de letra: corrigiuos/corrigiu-os

### Análise de Lapsos

Aluno nº 9

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	Espresão/ Expressão	Ortografia	Troca de letra; Omissão de letra; Grafia incorrecta	Desconhecimento da palavra
2	computador/computador	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento da regra <u>m</u> antes de <u>p</u> e <u>b</u> ; Distracção

4	espetacular/espectacular	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
6	fraulda/ fralda	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade
6	dodote/ Dodot	Ortografia	Troca maiúscula/ minúscula; Adição de letra	Influência da oralidade
7	infiome/ enfio-me	Ortografia	Adição de letras; troca de letras	Distracção; desconhecimento das regras pronominais
7	de baixo/ debaixo	Ortografia	Adição de letras	Distracção
7	lenções/lencóis	Ortografia	Troca de letras	Distracção
8	medencham/ me deixam	Ortografia	Adição de letras	Distracção; Influência da oralidade
9	tanho/ tenho	Ortografia	Troca de letras	Influência da oralidade

Quadro 13 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 9

Este aluno contabiliza 13 ocorrências. Constatámos que ocorreram 5 desvios a nível da troca de letras, 5 desvios na adição de letra, 2 omissões de letras e 1 troca de maiúscula/minúscula. Na subcategoria Adição/omissão de sinal de pontuação não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de letra: Espresão/ Expressão, espetacular/ espectacular,

Adição de letra: medencham/ me deixam, de baixo/ debaixo, fraulda/ fralda, dodote/ Dodot, infiome/ enfio-me

Troca de letras: Espresão/ Expressão, computador/ computador, infiome/ enfio-me, lenções/lencóis, tanho/ tenho

Maiúscula/minúscula e vice-versa: dodote/ Dodot

## Análise de Lapsos

Aluno nº 10

Competência Linguística				Provável Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
3, 9	Aseguir (2 vezes)/ A seguir	Ortografia	Adição de letra	Desconhecimento da palavra; Distracção.
3, 5, 20	Chegamos(3vezes) / chegámos	Ortografia	Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação; Distracção
4	há/ à	Ortografia	Adição de letra; Troca de acento	Desconhecimento da regra gramatical
7, 11	vaius/ veio; vaiu/veio	Ortografia	Grafia incorrecta	Distracção; Influência da oralidade
7, 10	Boscar( 2 vezes) /buscar	Ortografia	Troca de letras	Falta de distinção fonética entre <u>o e u</u> . Distracção

9	comasjemias/ com as gémeas	Ortografia	Adição de letras	Distracção
12, 14	Commigo (2 vezes)/ comigo	Ortografia	Adição de letras	Desconhecimento da palavra; Distracção
14	materno/ maternos	Ortografia	Omissão de letras	Ausência concordância género/número; Distracção
14	ficai/fiquei	Ortografia	Troca de letras	Falta de distinção fonética entre ai/ei; Distracção
20	friado/ feriado	Ortografia	Omissão de letras	Influência da oralidade

Quadro 14 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 10

Este aluno contabiliza 17 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da adição de letras com 6 ocorrências, 2 troca de letras, 2 omissão de letras, 3 omissões de acento e 2 grafias incorrectas. Relativamente às outras subcategorias não se registaram ocorrências

Omissão de letra: materno/ maternos, friado/ feriado.

Adição de letra: Aseguir ( 2 vezes) /A seguir, commigo/ comigo, comasjemias/ com as gémeas, há/ à ,

Troca de letras: boscar/buscar, ficai/fiquei

Omissão de acento: chegamos/chegámos; brincamos/ brincámos; ficamos/ ficámos.

Grafia incorrecta: vaius/ veio; vaiu/veio

## Análise de Lapsos

Aluno nº 11

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
4, 5, 9, 11	Treinaamos/ Treináamos; brincamos/ brincámos; passamos/passámos	Ortografia	Omissão de acento agudo	Distracção; Desconhecimento da regras de acentuação.
5, 6	as/ às	Ortografia	Omissão de acento grave	Desconhecimento da regra de acentuação. .Distracção
5	posseamos/ puseamos	Ortografia	Troca de letras; adição de letras	Distracção; Distinção dos contextos de realização da consoante dobrada ss e s com valor z
8, 9, 11	Gémeas (3 vezes) /gémeas	Ortografia	Ausência de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação. Distracção
12	Lidia/Lídia	Ortografia	Ausência de acento	Desconhecimento da

			agudo	regra de acentuação. Distracção
13	Dalmátas/dálmatas	Ortografia	Colocação indevida do acento	Desconhecimento da regra de acentuação. Distracção

Quadro 15 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 11

Este aluno contabiliza 12 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da omissão de acentos com 10 ocorrências, sendo 1 colocação indevida do acento, 8 omissões do acento agudo e 1 omissão do acento grave. Há ainda a registar 1 desvio de troca e adição de letra. Nas outras subcategorias não se registaram ocorrências.

Omissão de acento: Treinamos/ Treinámos; brincamos/ brincámos; passamos/passámos, gemeas/gêmeas Lídia/Lídia. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo.

Omissão de acento grave: as/ às

Colocação indevida do acento: Dalmátas/dálmatas

Adição de letra: possemos/ pusemos - Distinção dos contextos de realização da consoante dobrada ss e s com valor z

Troca de letras: possemos/ pusemos - falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre o e u;

## Análise de Lapsos

Aluno nº 12

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título, 1, 10	carnaval/Carnaval (3 vezes);	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula.
2, 8	Vere/ver; sol/sole	Ortografia	Adição de letra	Distracção; Influência da oralidade
5	Sábado/ sábado	Ortografia	Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação. Distracção
7, 13	egipcia/egípcia; india/índia	Ortografia	Omissão de acento agudo	Distracção; Desconhecimento da regra de acentuação.

9	as /às	Ortografia	Omissão de acento grave	Distracção
9	docas/Docas	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Distracção
12	sevelhana/ sevilhana	Ortografia	Troca de letras	Distracção; Influência da oralidade.

Quadro 16 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 12

Este aluno contabiliza 11 ocorrências. Verificámos que ocorreram 4 desvios ao nível da omissão de acentos, 4 troca de maiúscula/minúscula, 2 adições de letras e 1 troca de letras. Na subcategoria Adição/omissão de sinal de pontuação e Omissão de letra não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: Sábado/ sábado, egípcia/egípcia ; india/índia. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo. Verificou-se também uma omissão do acento grave: as /às

Adição de letra: Vere/ver; sol/sole.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: carnaval/Carnaval; docas/Docas

Troca de letras: sevelhana/ sevilhana - falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre e e i;

### Análise de Lapsos

Aluno nº 13

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título, 1, 4, 8, 9	como/Como; fevereiro/ Fevereiro; docas/Docas; apoio ao estudo/ Apoio ao Estudo; inglês/ Inglês	Ortografia	Troca maiúscula/ minúscula	Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula; Distracção Distracção
2, 4, 6	brincamos/brincámos; chegamos/chegámos; íamos/íamos	Ortografia	Omissão acento agudo	Distracção; Desconhecimento da forma verbal
3, 5, 7	aseguir/ A seguir	Ortografia	Adição de letra	Distracção; influência da oralidade
3	as/ às	Ortografia	Omissão acento grave	Desconhecimento da regra de acentuação. Distracção
3	iogorte/ iogurte	Ortografia	Troca de letra	Distracção

Quadro 17 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 13

Este aluno contabiliza 11 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da troca maiúscula/minúscula, com 6 ocorrências. Registaram-se ainda 3 omissões de acento agudo e uma de acento grave. Verificámos 1 adição de letra e 1 troca de letra. Nas outras subcategoria não se registaram ocorrências.

Omissão de acento: brincamos/brincámos; chegamos/chegámos; iamos/íamos. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo.

Omissão de acento grave: as/ às

Adição de letra: aseguir/ A seguir

Maiúscula/minúscula e vice-versa: como/Como; fevereiro/ Fevereiro; docas/Docas; apoio ao estudo/ Apoio ao Estudo; inglês/ Inglês

Troca de letras: iogorte/ iogurte. No caso do desvio “boscar/ buscar” - falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre o e u;

## Análise de Lapsos

Aluno nº 14

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	Espressão/Expressão	Ortografia	Troca de letra	Distracção; Desconhecimento do valor X
1	a/à	Ortografia	Omissão de acento grave	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
1	foi/fui	Ortografia	Troca de letra	Distracção; influência da oralidade
2	eva/ Eva	Ortografia	Troca Maiúscula/minúscula	Distracção
2	baicho/Baixo	Ortografia	Troca de letra	Distracção, desconhecimento do valor X
2	havía/havia	ortografia	Adição de acento agudo	Distracção
3	tambai/também	Ortografia	Troca de letra	Distracção
6	comesamos/começámos; jogamos/jogámos	Ortografia	Troca de letra, omissão de acento agudo	Distracção, desconhecimento do tempo verbal
6	berincar/brincar	Ortografia	Adição de letra	Distracção, influência da oralidade
9	cansoes/canções	Ortografia	Troca de letra, omissão do til	Distracção, desconhecimento da palavra
10	quisessmos/quiséssemos	Ortografia	Adição e omissão de letra	Distracção, influência da oralidade
11	sosichas/sozinha	Ortografia	Troca e adição de letra	Distracção

Quadro 18 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 14

Este aluno contabiliza 13 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da omissão de acentos, 3. A omissão de letras 2. Troca de letras, 2 e uma ocorrência nas subcategorias de Adição de letra e Troca de maiúscula/minúscula. Na subcategoria Adição/omissão de sinal de pontuação não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: nos/nós; estavamos/estávamos; ferias/ férias. Nesta subcategoria resulta da omissão do acento agudo.

Omissão de letra: domingo/ domingo; o / ao

Adição de letra: foime/ foi-me

Maiúscula/minúscula e vice-versa: eva/ Eva

Troca de letras: apretou/ apertou. No caso do desvio “boscar/ buscar” - falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre o e u;

### Análise de Lapsos

Aluno nº 15

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
3	carnaval/Carnaval	Ortografia	Troca Maiúscula/minúscula	Distracção
5	vim/vi	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade
6	brinque/brinquei	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
7	foime/foi-me	Ortografia	Adição de letra	Distracção, desconhecimento conjugação pronominal

Quadro 19 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 15

Este aluno contabiliza 4 ocorrências. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da adição de letras, com 2 ocorrências; 1 omissão de letras e 1 ocorrência na subcategoria troca de letra maiúscula/minúscula. Nas outras subcategorias não se registou nenhuma ocorrência.

Adição de letra: vim/vi; foime/ foi-me.

Omissão de letra: brinque/brinquei

Maiúscula/minúscula e vice-versa: Carnaval/Carnaval

**Análise de Lapsos****Aluno nº 16**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
1	sabado/Sábado	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula; omissão de acento agudo	Distracção
1, 5	domi/dormi; jogue/joguei	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
3	pintas/Pintas	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Distracção
3	coptador/computador	Ortografia	Omissão de letra, grafia incorrecta	Distracção

**Quadro 20 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 16**

Este aluno contabiliza 5 ocorrências. Constatámos que ocorreram desvios a nível da omissão de letras, com 2 ocorrências; 2 ocorrências de troca de letra maiúscula/minúscula e 1 ocorrência de omissão de acento agudo. Nas outras subcategorias não se registou nenhuma ocorrência.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: sábado/Sábado; pintas/Pintas.

Omissão de letra: domi/ dormi; jogue/joguei; coptador/computador

Omissão de acento: sabado/ Sábado, resulta da ocorrência de omissão do acento agudo.

**Análise de Lapsos****Aluno nº 17**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	como/Como	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Distracção
1	passeio/passei-o	Ortografia	Adição de letra	Distracção, desconhecimento conjugação pronominal
3	Tabem/ Também	Ortografia	Omissão de letra e de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
7	tambem/também	Ortografia	Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
7	nuvar/nevar	Ortografia	Troca de letra	Distracção
8	A/À	Ortografia	Omissão de acento grave	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
9	subrinhas/sobrinhas; subrinho/sobrinho	Ortografia	Troca de letras	Influência da oralidade

**Quadro 21 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 17**

Este aluno contabiliza 8 ocorrências. Constatámos que ocorreram desvios a nível da omissão de letras, com 1 ocorrência; 1 ocorrência de troca de letra maiúscula/minúscula, 3 ocorrências de omissão de acento, sendo duas do acento agudo e uma da omissão do acento grave. Registaram-se ainda 3 ocorrências de troca de letras e 1 ocorrência de adição de letra. Nas outras subcategorias não se registou nenhuma ocorrência.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: como/ Como.

Omissão de letra: Tabem/ Também.

Omissão de acento agudo: Tabem/Também; tambem/também; Omissão de acento grave: A/Á.

Troca de letra: nuvar/nevar; subrinhas/sobrinhas; subrinho/sobrinho.

Adição de letra: passeio/passei-o.

### Análise de Lapsos

Aluno nº 18

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	como/Como	Ortografia	Troca maiúscula/minúscula	Distracção
4, 7, 8, 9, 11, 13, 14	Ficamos/Ficámos; brincamos/brincámos; eramos/éramos; inventamos/ inventámos; fazíamos/fazíamos; emprestamos/ emprestámos	Ortografia	Omissão acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Desconhecimento da forma verbal
15	dalmatas/dálmatas	Ortografia	Omissão acento agudo	Distracção

Quadro 22 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 18

Este aluno contabiliza 9 ocorrências. Constatámos que ocorreram mais desvios a nível da omissão de acento, com 8 ocorrências e 1 ocorrência de troca de letra maiúscula/minúscula. Nas outras subcategorias não se registaram ocorrências.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: como/ Como.

Omissão de acento agudo: Ficamos/Ficámos; brincamos/brincámos; eramos/éramos; inventamos/inventámos; fazíamos/fazíamos; emprestamos/emprestámos; dalmatas/dálmatas.

Apresentámos, agora, os resultados obtidos pelos alunos da turma do 4º ano de escolaridade.

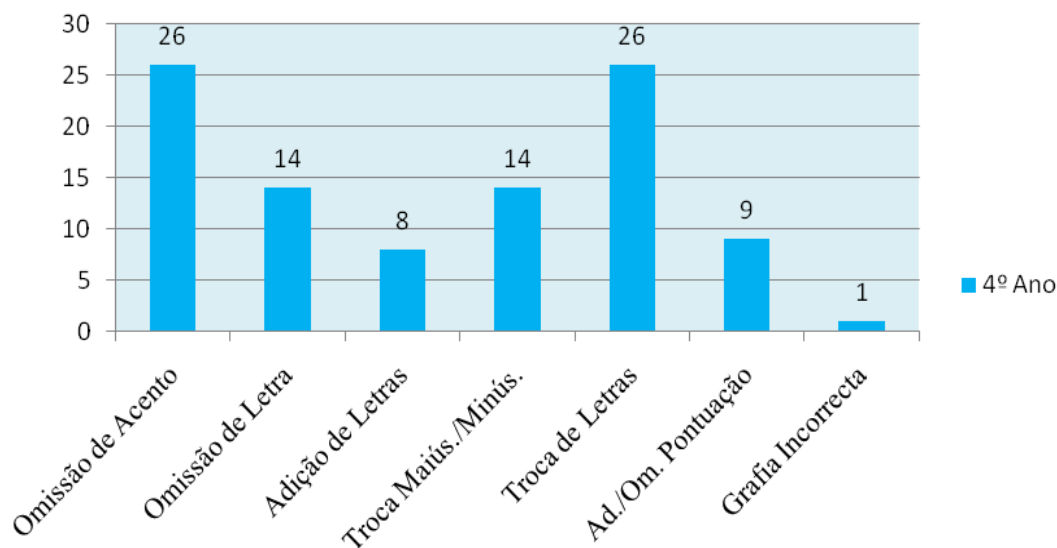
### Correcção de Lapsos (Erros Ortográficos)

#### Turma: 4º Ano

Tipologia de erros	Alunos													Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Omissão de acento	3	0	0	1	1	1	9	1	4	4	0	0	2	26
Omissão de letra	1	0	1	0	1	1	7	0	1	0	1	1	0	14
Adição de letra	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	2	0	0	8
Maiúscula/minúscula e vice-versa	0	2	8	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	14
Troca de letras	3	1	1	3	0	1	3	0	1	5	8	0	0	26
Adição/omissão de sinal de pontuação	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Grafia incorrecta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>98</b>

Quadro 23 Grelha de correcção dos Lapsos de 4º Ano.

No seguinte gráfico colocaram-se os resultados totais e a seguir a discriminação dos desvios e totais por subcategoria.

**Lapsos (Erros Ortográficos) da Turma de 4º Ano****Quadro 24 - Gráfico dos Lapsos da Turma de 4º Ano.**

Na turma de 4º ano, verificámos que as subcategorias Omissão de Acento e Troca de Letra, registam o mesmo número de ocorrências, sendo 26 para cada. As subcategorias Omissão de Letra e Troca de Maiúscula/minúscula e vice-versa, também registam o mesmo valor, 14 ocorrências. A Adição/ omissão de sinal de pontuação registou 9 ocorrências, seguido da Adição de Letra com 8 desvios. Registou-se apenas um caso de grafia incorrecta.

Na Subcategoria de Omissão de Acento, a quantidade de omissões prende-se com a forma verbal do Pretérito Perfeito.

De seguida, analisámos as ocorrências por aluno., da turma de 4º Ano.

### Análise de Lapsos

Aluno nº 1

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
7	ficei/fiquei	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento do valor de <u>ç</u>
7	tambem/também	Ortografia	Omissão de acento	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
9	(...) da manhã a minha avó já estava (...)/ (...) da manhã, a minha avó (...)	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão da vírgula	Desconhecimento de regras de pontuação;
10	coser/cozer	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento do significado da palavra
10	(...) porque ia cozer ficou (...)/ (...) porque ia cozer. Ficou (...)	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão de ponto final	Desconhecimento de regras de pontuação;
11	(...) bem feitos depois (...)/ (...) bem feitos, depois (...)	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão de vírgula	Desconhecimento de regras de pontuação;
12	tiralo/tirá-lo	Ortografia	Adição de letra	Desconhecimento da conjugação pronominal
12	(...) do forno depois, (...)/do forno, depois, (...)	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão de vírgula	Desconhecimento de regras de pontuação
13	(...) as ramas <u>da</u> oliveiras que <u>estava</u> no chão (...)/ as ramas das oliveiras que estavam no chão (...)	Ortografia	Omissão de letra	Omissão de concordância entre o sintagma nominal e sintagma verbal
14	voltamos/voltámos; arrumamos/arrumámos	Ortografia	Omissão de acento	Desconhecimento da regra de acentuação Desconhecimento do tempo verbal.
15	(...)na minha carrinha mas primeiro(...)/ (...) na minha carrinha, mas primeiro (...)	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão de vírgula	Desconhecimento de regras de pontuação
17	adepois/ depois	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade
18	(...) fomos tratar dos animais e <u>voltamos</u> para Castelo	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão de ponto final;	Desconhecimento de regras de pontuação; Desconhecimento do

	Branco(...)/ (...) fomos tratar dos animais. Voltámos para Castelo Branco (...)		Omissão de acento	tempo verbal. Desconhecimento da regra de acentuação
20	á/à	Ortografia	Troca de acento	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
21	irmã (2vezes)/irmã	Ortografia	Adição de letra	Distracção
30	fiche/fixe	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento do valor de X.

Quadro 25 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 1

Este aluno registou 15 ocorrências. Constatámos que ocorreram desvios a nível da omissão de letras, com 1 ocorrência; 3 ocorrências de omissão de acento agudo e ainda uma troca de acento. Registaram-se ainda 3 ocorrências de troca de letras e 2 ocorrências de adição de letra. Na subcategoria troca de letra maiúscula/minúscula não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de letra: (...) as ramas da oliveiras que estava no chão (...)/ as ramas das oliveiras que estavam no chão (...). Não houve concordância entre o sujeito e o verbo.

Omissão de acento agudo: Tambem/Também; voltamos/voltámos; arrumamos/ arrumámos. Registámos também uma troca de acento: á/à.

Troca de letra: ficei/fiquei; coser/coze; fiche/fixe.

Adição de letra: tiralo/tirá-lo; adepois/ depois.

Adição/omissão de sinal de pontuação: (...) da manhã a minha avó já estava (...)/ (...) da manhã, a minha avó (...); (...) bem feitos depois (...)/(...) bem feitos, depois (...); (...) do forno depois, (...)/do forno, depois, (...); (...)na minha carrinha mas primeiro(...)/ (...) na minha carrinha, mas primeiro (...), sendo resultantes da omissão de vírgula. Houve ainda 2 ocorrências da omissão de ponto final: ; (...) porque ia cozer ficou (...)/ (...) porque ia cozer. Ficou (...)

Repetição expressão depois, depois fiche/fixe; (...) fomos tratar dos animais e voltamos para Castelo Branco(...)/ (...) fomos tratar dos animais. Voltámos para Castelo Branco (...).

Ao longo do texto, constatámos ainda a repetição da palavra “depois”.

**Aluno nº 2**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
3	diser-vos/dizer-vos	Ortografia	Troca de letra	Distracção; Falta de distinção dos contextos de realização da consoante s com valor z
6	ajudálo/ ajudá-lo	Ortografia	Adição de letra	Desconhecimento da conjugação pronominal.
8; 9	Respondeu/respondeu; Bem/bem	Ortografia	Troca de maiúscula/ minúscula	Uso incorrecto de maiúscula no meio de frases
12/13	(...) minha casa na praia (...)/(...) minha casa, na praia (...)	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão de vírgula	Desconhecimento das regras de pontuação
17	Sim/ - Sim	Ortografia	Omissão de travessão	Desconhecimento das regras de pontuação

Quadro 26 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 2

Este aluno contabiliza 6 ocorrências. Verificámos que ocorreram 1 desvio ao nível da adição de letras, 2 ocorrências de troca de maiúscula/minúscula, 1 troca de letras e 2 omissões de sinal de pontuação, nomeadamente uma vírgula e um travessão. Nas subcategorias Omissão de acento, Omissão de letra e Grafia incorrecta não se registaram ocorrências.

Adição de letra: ajudálo/ ajudá-lo.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: Respondeu/respondeu; Bem/bem. Estes desvios resultam do uso incorrecto da letra maiúscula no meio das frases.

Troca de letras: diser-vos/dizer-vos.

Adição/omissão de sinal de pontuação: (...) minha casa na praia (...)/(...) minha casa, na praia (...), resultante da omissão da vírgula ; Sim/ - Sim, ausência do travessão a assinalar uma fala.

**Aluno nº 3**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título,	escola/ Escola; nossa/Nossa; senhora/Senhora; piedade/Piedade (2	Ortografia	Troca de Maiúscula/minúscula	Desconhecimento da utilização da letra maiúscula.

	vezes cada palavra)			
7	têm/tem	Ortografia	Colocação indevida do acento circunflexo	Desconhecimento da regra de acentuação
7	alumos/alunos	Ortografia	Troca de letra	Distracção

Quadro 27 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 3

Este aluno contabiliza 10 desvios. Verificámos 8 ocorrências ao nível da troca de maiúscula/minúscula, 1 troca de letra e 1 colocação indevida do acento circunflexo. Não se registou nenhuma ocorrência nas outras subcategorias.

Maiúscula/minúscula e vice-versa: escola/Escola; nossa/Nossa; senhora/senhora; piedade/Piedade.

Troca de letra: alunos/alunos.

Colocação indevida do acento circunflexo: têm/tem.

#### Aluno nº 4

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
2	India/ Índia	Ortografia	Omissão de acento	Distracção
3	Tubias/Tobias	Ortografia	Troca de letra	Influência da oralidade; Falta de distinção das vogais o e u.
13/14	roidores(2 vezes)/ roedores	Ortografia	Troca de letra	Influência da oralidade

Quadro 27 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 4

Este aluno contabiliza 4 desvios. Verificámos 3 ocorrências ao nível da troca de letra e 1 Omissão de acento. Não se registaram ocorrências nas outras subcategorias.

Troca de letra: Tubias/Tobias; roidores / roedores.

Omissão de acento: India/ Índia, sendo omissão do acento agudo.

#### Aluno nº5

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
1	familia/família	Ortografia	Omissão de acento – Omissão de acento agudo	Distracção; Desconhecimento das regras de acentuação
12	à/ há	Ortografia	Colocação indevida de acento; Omissão de letra.	Desconhecimento da forma do verbo haver
13	concerteza/com certeza	Ortografia	Adição de letra; Troca de letra	Desconhecimento da palavra

Quadro 28 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 5

Este aluno contabiliza 3 desvios. Verificámos 1 ocorrência ao nível da troca de letra, 1 Omissão de acento e 1 Omissão de letra. Não se registaram ocorrências nas outras subcategorias.

Omissão de acento: familia/família, sendo a omissão do acento agudo.

Omissão de letra: à/ há, sendo a palavra correcta “há”, constatámos nesta palavra dois lapsos: a ausência da letra h e uma colocação indevida do acento grave.

Troca de letra: concerteza/com certeza.

### Aluno nº 6

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
5	podíamos/podíamos	Ortografia	Omissão de acento – Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Desconhecimento do tempo verbal
14	as/das	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
16	bicassem/ficassem	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção das consoantes b e f

Quadro 30 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 6

Este aluno contabiliza 3 desvios. Verificámos 1 ocorrência ao nível da omissão de acento, 1 Omissão de letra e 1 troca de letra. Não se registaram ocorrências nas outras subcategorias.

Omissão de acento: podíamos/podíamos, sendo a omissão do acento agudo.

Omissão de letra: as/das.

Troca de letra: bicassem/ficassem, podendo resultar de uma falta de distinção entre b e f.

### Aluno nº 7

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	aniversario/aniversário	Ortografia	Omissão de acento – omissão de acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação Distracção
2	doderia /poderia	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção das consoantes d e p
2	covidar/convidar	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
3	mistickids/Mistickids	Ortografia	Troca de	Desconhecimento da

			Maiúscula/minúscula	utilização da letra maiúscula.Distracção
4; 6	Nos jogamos (2 vezes)/ Nós jogámos	Ortografia	Omissão de acento – omissão de acento agudo	Desconhecimento das regras de acentuação
4	ouve/houve	Ortografia	Omissão de letra	Desconhecimento da forma do verbo haver
5	brincamos/brincámos; saltamos/saltámos	Ortografia	Omissão de acento – omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Desconhecimento da forma verbal
5	tambem/ também	Ortografia	Omissão de acento – omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
6	trapolin/trampolim	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento da regra <u>m</u> antes de <u>p e b</u>
9	seguir/ A seguir	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
10	finar/final	Ortografia	Troca de letra	Influência da oralidade
11	Um presetes/ um presente	Ortografia	Omissão de letra; Adição de letra	Distracção
11	agradece-lhs/ agradecer-lhes	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
11	ter/terem	Ortografia	Omissão de letra	Desconhecimento da forma verbal
12	vido/vindo	Ortografia	Omissão de letra	Distracção
12	a/à	Ortografia	Omissão de acento – omissão de acento grave	Desconhecimento das regras de acentuação

Quadro 31 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 7

Este aluno registou 19 ocorrências. Constatámos que ocorreram mais desvios a nível da omissão de acento, com 9 ocorrências, seguindo-se a omissão de letra, com 7 desvios. Registaram-se ainda 3 troca de letras, 1 Adição de letra e 1 troca de Maiúscula/minúscula. Nas subcategorias Grafia incorrecta e Adição/omissão de sinal de pontuação não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: aniversario/aniversário; Nos jogamos (2 vezes) / Nós jogámos; brincamos/brincámos; saltamos/saltámos; tambem/ também; a/à

Omissão de letra: covidar/convidar; ouve/houve; seguir/ A seguir; Um presetes/ um presente; agradece-lhs/ agradecer-lhes; ter/terem; vido/vindo.

Troca de letra: doderia /poderia; trapolin/trampolim; finar/final.

Adição de letra: Um presetes/ um presente.

Maiúscula/minúscula: mistickids/Mistickids

**Aluno nº 8**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
5	havam/havia	Ortografia	Adição de letra	Distracção
15	poluidos/poluídos	Ortografia	Omissão de acento – omissão de acento agudo	Distracção

Quadro 32 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 8

Este aluno apenas registou 2 ocorrências. Verificámos que ocorreram 1 desvio na Adição de letra e 1 Omissão de acento agudo.

Omissão de acento: poluidos/poluídos.

Adição de letra: haviam/havia

**Aluno nº 9**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
7	retráta/retrata	Ortografia	Adição de acento agudo	Colocação indevida de acento agudo
11	tentão /tentam	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção entre os sons <u>ão</u> e <u>am</u>
11	ajuda-lo/ ajudá-lo	Ortografia	Omissão de acento – Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
12	depoi/depois	Ortografia	Omissão de letra	Influência da oralidade
24	tambem/também	Ortografia	Omissão de acento – Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
34	tivessemos/ tivéssemos	Ortografia	Omissão de acento – Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção

Quadro 33 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 9

Este aluno registou 6 ocorrências. Verificámos que ocorreram mais desvios a nível da Omissão/adição de acento, com 4 ocorrências. Registaram-se ainda 1 Omissão de letra e 1 Troca de letras. Nas outras subcategorias não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: ajuda-lo/ ajudá-lo; tambem/também; tivessemos/ tivéssemos.

Adição de acento: retráta/retrata.

Omissão de letra: depoi/depois.

Troca de letra: então /tentam.

**Aluno nº 10**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
4	cidade das pessoas/ Cidade das Pessoas	Ortografia	Troca de maiúscula/ minúscula	Desconhecimento da utilização da letra maiúscula.
11	Odilha (4 vezes)/ Odília	Ortografia	Omissão de acento; Troca de letra	Desconhecimento da palavra; Influência da oralidade
17	prucura/procura	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção fonética entre <u>o e u</u> ; Influência da oralidade

**Quadro 34 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 10**

Este aluno registou 11 ocorrências. Verificámos que ocorreram mais desvios a nível da Troca de letras com 5 ocorrências, 4 desvios na Omissão/adicação de acento e 2 na subcategoria Maiúscula/minúscula. Nas outras subcategorias não se registou nenhuma ocorrência.

Omissão de acento: Odilha (4 vezes) /Odília

Maiúscula/minúscula: cidade das pessoas/ Cidade das Pessoas

Troca de letra: Odilha (4 vezes) /Odília; prucura/procura.

**Aluno nº 11**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
Título	ten/tem	Ortografia	Troca de letra	Distracção
2	mariquas/maricas	Ortografia	Grafia incorrecta	Desconhecimento da palavra
3	Chixi/chichi	Ortografia	Troca de letra	Desconhecimento da palavra; Troca do dígrafo ch pela a letra x.
4	amcampar/acampar	Ortografia	Adição de letra	Influência da oralidade
5	purma/turma	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção das consoantes p e t
6	colegos/colegas	Ortografia	Troca de letra	Distracção
9	neus/meus	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção das consoantes n e m
9	gosam/gozam	Ortografia	Troca de letra	Falta de distinção da consoante s com valor z
12	vei/veio	Ortografia	Omissão de letra	Influência da oralidade
13; 15	viajei (2 vezes)/	Ortografia	Troca de letra	Influência da oralidade;

	viagem			Falta de distinção do som ei e em.
14	messes/meses	Ortografia	Adição de letra	Falta de distinção da consoante dobrada ss e s com valor z
15	madeira/Madeira	Ortografia	Troca de maiúscula/minúscula	Desconhecimento da utilização da letra maiúscula

Quadro 35 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 11

Este aluno registou 13 ocorrências. Constatámos que ocorreram mais desvios a nível da Troca de letras, com 8 ocorrências. Registámos ainda 1 omissão de letra, 2 Adição de letra, 1 Troca de Maiúscula/minúscula e 1 Grafia incorrecta. Não se registaram ocorrências nas outras subcategorias..

Omissão de letra: vei/veio.

Adição de letra: amcampar/acampar; meses/meses.

Maiúscula/minúscula: madeira/Madeira

Troca de letra: ten/tem; Chixi/chichi; purma/turma; colegas/colegas; neus/meus; gosam/gozam; viajei (2 vezes)/viagem.

Grafia incorrecta: mariquas/maricas

### Aluno nº 12

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
2	inesquecivas/ inesquecíveis	Ortografia	Omissão de letra	Distracção

Quadro 36 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 12

Verificámos apenas 1 ocorrência ao nível da Omissão de letra.

Omissão de letra: inesquecivas/ inesquecíveis.

**Aluno nº 13**

Competência Linguística				Explicação
Linhas	Erro	Categoria	Subcategoria	
2	astronomo (2 vezes)/astrónomo	Ortografia	Omissão de acento – Omissão de acento agudo	Desconhecimento da regra de acentuação Distracção
12	(...) nem guerra/ (...) nem guerra.	Ortografia	Omissão de sinal de pontuação – omissão do ponto final	Distracção

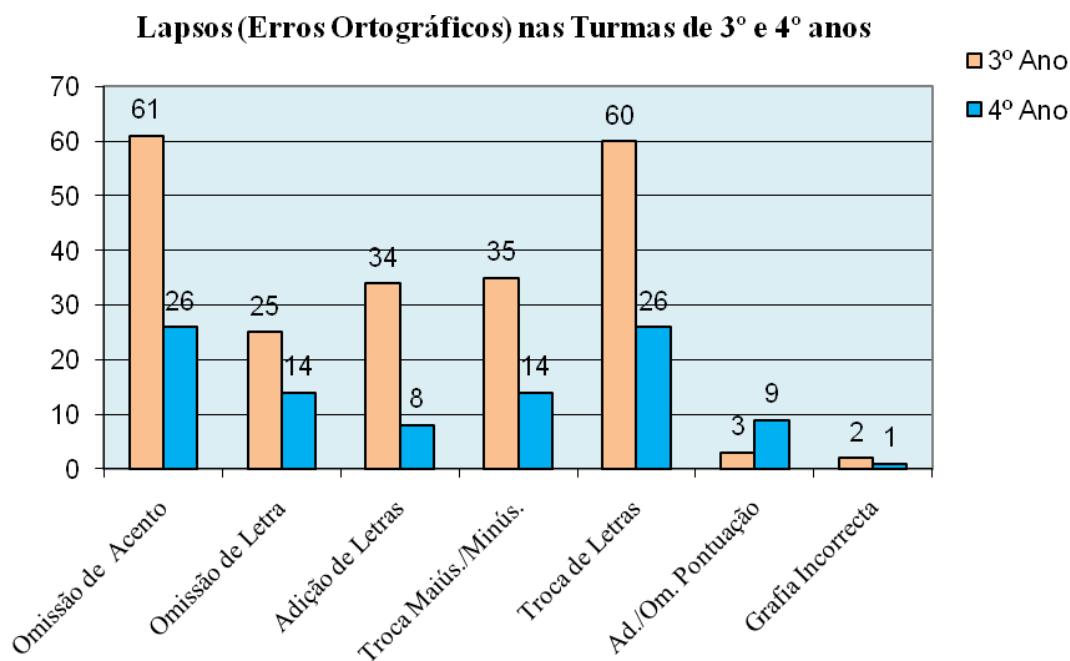
**Quadro 37 – Grelha de análise de Lapsos – Aluno 13**

Registámos 3 ocorrências no texto deste aluno: 2 Omissão de acento e 1 Omissão do sinal de pontuação, nomeadamente o ponto final no fim do texto.

Omissão de acento: astronomo (2 vezes) /astrónomo.

Omissão de sinal de pontuação: (...) nem guerra/ (...) nem guerra.

Com os dados recolhidos nas duas turmas, elaborámos o gráfico comparativo que se segue.



**Quadro 38 – Gráfico dos Lapsos das Turma de 3º e 4º Anos**

Na totalidade, os alunos de 4º ano cometeram menos lapsos (erros ortográficos), no entanto, têm em comum com os de 3º ano, as mesmas subcategorias com mais desvios, sendo elas a Omissão de Acento e a Troca de Letras.

Relativamente à Omissão de Acento, é uma das subcategorias com mais ocorrências, devido essencialmente à falta do acento gráfico. Porém essa falta de acento pode estar na origem do desconhecimento das formas dos tempos verbais.

Embora os textos do 4º ano sejam mais longos, existiu a possibilidade de aumentar a ocorrência de erros, bem como o número de palavras cuja ortografia é necessário conhecer.

Surgiram também incorrecções de ordem fonológica, entre sons semelhantes, como o caso das vogais orais/nasais, o/u, as consoantes f/v, b/p, entre outras constantes das grelhas acima apresentadas.

As incorrecções referidas na subcategoria Troca Maiúscula/ minúscula e vice-versa, prendem-se com a ausência de letra maiúscula no início das frases, bem como nos nomes próprios ou locais.

Muitas ocorrências também podem ter a ver com a distração ou com o facto de pensarmos mais depressa e de a atenção estar dividida, originando omissões de letras, adições, trocas ...

Acerca da progressão referida neste trabalho e perante os dados de ambas as turmas, podemos dizer que há uma evolução ao longo da escolaridade do Ensino Básico, que se traduz num decréscimo do número de incorrecções ortográficas.

### **2.6.1) Estratégias de correcção do lapso ou erro ortográfico:**

No processo tradicional de correcção atribuíam-se uma atitude de passividade ao aluno e, ao professor, a tarefa de corrigir os textos escritos na sala de aula. Este assinalava os erros, corrigia-os e o aluno apenas passava a limpo.

Os novos modelos de aprendizagem de escrita privilegiam o processo onde o aluno é um interveniente activo sistematicamente estimulado a tomar consciência, a conhecer e

controlar os seus processos mentais ao longo do percurso, proporcionando simultaneamente, o desenvolvimento das capacidades linguísticas (Flower e Hayes, 1981; Cassany, 1993; Barbeiro, 1999).

Cassany (1999) reforça a ideia de que o ensino-aprendizagem não se baseia apenas na interacção professor/aluno, mas que também se aprende, com colegas da turma, com as actividades que realizam entre si. De acordo com esta perspectiva, os alunos devem tornar-se auto-correctores e correctores dos trabalhos dos seus colegas. Desta forma, responsabilizam-se mais se participarem activamente na correcção. O aluno deve responsabilizar-se pela própria correcção do texto, mesmo que receba ajuda do professor.

Cassany (1993) propõe dez conselhos para melhorar a correcção:

- Corrigir apenas o que o aluno pode aprender;
- Corrigir quando o aluno tenha fresco o que escreveu;
- Se possível corrigir as versões prévias do texto, os rascunhos, os esquemas, pois considera que é mais eficaz que corrigir a versão final;
- Não fazer todo o trabalho de correcção. Deixar algo para os alunos. Marcar as incorrecções do texto e pedir-lhes que eles procurem a solução correcta;
- Deixar tempo para que os alunos possam ler e comentar as correcções do professor;
- Se possível, o professor deve falar individualmente com cada aluno, corrigir oralmente os seus trabalhos escritos;
- Dar instruções para que os alunos possam auto-corriger-se, através da consulta de dicionários e gramáticas, dar-lhes pistas concretas sobre o tipo de erro que cometeram estimula-os à revisão do escrito;
- Utilizar a correcção como recurso didáctico e não como uma obrigação;
- Utilizar técnicas de correcção variadas e adaptadas às características de cada aluno.

A análise dos erros ortográficos tem como objectivo delinear estratégias de tratamento e a compreensão das causas psicológicas do erro. Uma pedagogia deste tipo deve privilegiar o conjunto das relações comunicacionais do aluno, levando-o a descobrir e a reflectir sobre o funcionamento da língua e auxiliando-o a adequar o seu sistema individual ao institucional (Antunes, 1998).

Azevedo (2000: 66), referindo Odile e Jean Veslin dizem que o professor deve:

- considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;
- considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se sintam no mesmo ponto;
- identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas causas que frequentemente lhe escaparão;
- ser capaz de encontrar estratégias variadas de remediação;
- permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões.

De acordo com Antunes (1998), o erro é um bom indicador do processo evolutivo do aluno, uma vez que deve ser avaliado a três níveis: cognitivo, afectivo e comunicacional. Assim, a pedagogia do erro, deve fomentar a participação activa do aluno no processo de avaliação responsabilizando-o no processo de ensino-aprendizagem.

A identificação dos erros possibilita a sua recuperação pelo recurso a exercícios de remediação. Deste modo, a avaliação formativa terá uma função de regulação, estando os seus processos integrados nas actividades de ensino-aprendizagem. Privilegia-se uma avaliação contínua, com regulação interactiva. O professor orienta os alunos de forma individualizada, encarando o erro ortográfico como uma fonte essencial de informação das representações ou estratégias elaboradas pelos alunos (Azevedo, 2000).

Seguem-se algumas estratégias de correcção do erro:

- Abordagem positiva do erro.

De acordo com Hadgi (*in* Santos, 2002), o objectivo desta abordagem é que o aluno seja capaz de fazer a sua auto-correcção, implicando a compreensão do erro para criar condições para o ultrapassar. Segundo esta perspectiva, dá-se a aprendizagem quando o aluno consegue identificar o erro e corrigi-lo.

- Reflexão por questões.

Segundo Santos (2002), o aluno pode aprender a colocar questões, se lhe forem colocadas pelo professor de forma continuada, do género: "O que fizeste?", "Porque decidiste desta maneira", etc. Estas questões irão contribuir para que os alunos aprendam a reflectir por si próprios, durante a realização das suas tarefas.

O professor poderá utilizar as perguntas orais ou as perguntas escritas. No primeiro caso, poderá ser na sala de aula enquanto os alunos realizam as actividades e no segundo caso, quando as actividades já foram realizadas. O docente em vez de escrever "excelente", "vago", "não responde à questão", aproveita e questiona por escrito: "o que te levou a escolher esta estratégia", "de que modo corresponde à resposta pretendida", etc., favorecendo uma postura auto-reflexiva dos alunos.

Azevedo (2000) opina que para se compreender os erros das crianças e se encontrem as estratégias de ensino mais adequadas, é importante ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa.

A orientação por parte do professor deve atender a certos aspectos, nomeadamente não identificar o erro ortográfico, nem corrigi-lo, mas questionar ou apresentar pistas de orientação da acção a desenvolver pelo aluno que o leve à identificação e correcção do próprio erro. É de referir que um feedback que vá ao encontro destes objectivos deve ser: descritivo, específico, relevante, periódico e encorajador, imediatamente utilizável, oral ou escrito, privado ou público, dirigido a indivíduo ou a um grupo de indivíduos (NCTM, *in* Santos, 2002).

De acordo com Azevedo (2000) reconhecem-se três fases no tratamento dos erros: Torre trata-as por "detecção", "identificação" e "rectificação"; Corder chama-lhes "reconhecimento", "descrição" e "explicação". Corder (*in* Azevedo, 2000: 75) opina: "o reconhecimento do erro está crucialmente dependente da correcta interpretação das intenções do aluno. Só depois poderá haver lugar para a descrição dos erros".

Segundo Antunes (1998), o tratamento e despistagem do erro requerem do professor uma atitude reflexiva, contínua e oportuna que tem de contemplar quatro parâmetros, em vez de três, como referido anteriormente: "selecção do erro", "identificação e caracterização desse erro", "o contexto pedagógico" e a "estratégia a adoptar". São estes os

aspectos considerados básicos para avaliar a situação de erro e optar, ou não, pela sua correcção. O professor opta pela actuação depois de reflectir sobre a importância do erro.

Gomes (1989) defende que se tratem, em primeiro lugar, os erros mais frequentes porque se notam progressos imediatos na expressão escrita. Os processos de correcção utilizados pelo professor têm de ser adaptados aos alunos e/ou à turma. Se há um tipo de erros comum a toda a turma, pode-se tratar o erro colectivamente. Também existem casos em que tem que ser tratado diferenciadamente, podendo ser feito através de trabalhos de grupo diversificados. No entanto, se o docente optar por um código de correcção, deve ser o aluno, com o auxílio de prontuários e dicionários que faz a procura correcta, empenhando-se na aquisição do seu conhecimento.

Hedge, Barbeiro, Reuter, Joanne e Meltzer, mencionados por Azevedo (2000: 79), sugerem outras técnicas que podem ser utilizadas nos processos de correcção e gestão do erro ortográfico, nomeadamente para os alunos detectarem os seus próprios erros e para a sua consequente correcção:

Para detecção dos erros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se o aluno pensar que o seu texto está pronto e o professor notar que ainda tem erros, o professor dir-lhe-á quantos erros ainda tem. Se o aluno não os detectar, o professor irá estreitando o seu campo de observações: página, parágrafo, linha...</li> <li>- intercâmbio de exercícios entre os alunos, para que detectem erros nos textos dos companheiros.</li> </ul>
Para correcção dos erros	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilização de um código de correcção, para que os alunos possam corrigir, sempre que possível os seus próprios erros;</li> <li>- utilização de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar um texto;</li> <li>- utilização de palavras em que o aluno erre com frequência para a elaboração de frases, puzzles, dicionários pessoais (destinados a serem utilizados na revisão de textos);</li> <li>- recurso a jogos;</li> <li>- construção de novos textos a partir de lapsos ou erros ortográficos, o que diverte os alunos, os desculpabiliza face aos erros e intensifica as relações entre a leitura (e releitura) e reescrita.</li> </ul>

**Figura 8 - Técnicas de gestão e correcção do erro ortográfico**

### **2.6.2) Recursos na superação do lapso (erro ortográfico)**

Os professores precisam de desenvolver e adequar ferramentas que permitam a diferenciação pedagógica, para que os alunos possam trabalhar segundo os seus ritmos e necessidades de aprendizagem e possam também sistematizar os conhecimentos que vão organizando sobre a linguagem escrita (Niza, 1998).

A seguir referimos alguns recursos utilizados pelos professores no tratamento dos erros ortográficos.

#### Computador

O uso do computador como uma ferramenta pode ser adaptado aos diferentes estilos de aprendizagem, aos diferentes níveis de capacidade e interesse intelectual, às diferentes situações de ensino-aprendizagem, inclusive dando margem à criação de novas abordagens. Também o professor tem um papel fulcral, uma vez que tem de ajustar o programa ao nível da criança, fornecer novas informações, explorar e elaborar os conteúdos embutidos nas actividades, sem destruir o interesse e motivação do aluno (Valente, 2002).

Por sua vez, a criança associa o computador ao jogo e, actualmente, o jogo está associado à escola. Então, compete ao professor medir a aprendizagem através do jogo e esta pode ser auxiliada pelo computador. Esta aprendizagem também tem lugar para a ortografia, quer através de jogos informáticos, quer através da digitalização dos textos livres das crianças. Com estes últimos, é possível a distinção do erros ortográficos e, com a impressão dos textos para todos os alunos, podem-se corrigir e trabalhar em grupo esses mesmos erros, dando lugar à partilha de conhecimentos (Vasco, 2001).

#### Listas de palavras

Podemos trabalhar a grafia e a fonia através da construção de uma lista de palavras com o mesmo som na primeira sílaba, numa sílaba no meio da palavra e noutra no final da palavra. De acordo com Niza (1998), podemos reconstituir regras ortográficas a partir dessa lista de palavras. Este recurso fomenta a aquisição e enriquecimento do vocabulário, assim como o apoio aos alunos na ortografia.

De acordo com Niza, as listas de palavras são elementos vivos e dinâmicos, já que todos os dias se juntam novas palavras às existentes.

#### Ficha de ortografia

Ao analisar as produções dos alunos, o professor faz uma lista das palavras que eles mais frequentemente erram no dia-a-dia. De seguida, são acordadas (entre o professor e os alunos) as palavras que vão ser trabalhadas num determinado período de tempo. Estas palavras são escritas na ficha de ortografia e, posteriormente, distribui-se uma ficha a cada aluno. A ficha é trabalhada pelos alunos e fica sempre disponível para consulta nos seus cadernos, pois quanto mais contacto os alunos tiverem com as palavras, mais facilidade terão em visualizar na sua mente a forma correcta de as escrever (Morais, 2001).

As palavras seleccionadas também podem ser apresentadas com um espaço em branco no ponto de dificuldade.

#### Ficheiro de ortografia

O ficheiro de ortografia é um instrumento que permite ao professor diferenciar o trabalho e individualizar as aprendizagens, apercebendo-se dos progressos e das dificuldades dos alunos, assim como das estratégias que cada aluno utiliza para as superar, com o intuito de, a partir delas, os poder ajudar. Este instrumento dá oportunidade aos alunos para que possam realizar um trabalho autónomo, de acordo com os próprios ritmos e necessidade, oferecendo-lhes a oportunidade de se auto-corrigirem. Logo, os alunos não fazem todos ao mesmo tempo as mesmas fichas, e importa referir que estas não se destinam a verificar os conhecimentos dos alunos após uma lição do professor (Niza, 1998).

#### Cartazes de ortografia

Geralmente os cartazes são elaborados pelos alunos mediante sugestões do professor, escrevendo as palavras cuja dificuldade se pretende trabalhar. De acordo com Niza (1998), os alunos são convidados a descobrir e inventar sequências de palavras que se assemelham às que foram destacadas.

Os cartazes de ortografia devem ser afixados nas paredes da sala de aula e constituem um apelo contínuo à consulta, à auto-confiança e à autonomia na produção de escrita (Niza, 1998).

#### Jogos de ortografia

Conceber a comunicação, especialmente a escrita, com um jogo, tem um grande alcance educativo, já que erradica o medo de errar e o conseqüente desabrochar das potencialidades intelectuais e expressivas do aluno, nomeadamente a detecção e reflexão do erro (Antunes, 1998).

#### Prontuário ortográfico

Na opinião de Niza (1998), o prontuário é um caderno no qual os alunos reúnem e organizam as palavras segundo um critério ortográfico, constituindo um instrumento de consulta e de ajuda aos alunos. Na sua elaboração dever-se-á ter em conta as dificuldades mais frequentes de ortografia dos alunos.

De acordo com Antunes (1998), é importante dar ao aluno a possibilidade de auto-corriger-se, facultando-lhe o conhecimento das regras da língua.

#### Dicionário ilustrado

O dicionário compõe-se de uma série de folhas classificadas por ordem alfabética. As palavras são escritas no dicionário à medida que as crianças as vão identificando, podendo surgir novas palavras que se assemelham ou diferenciam, as quais são também escritas, ilustradas e classificadas. Os dicionários mais completos contêm a palavra, a ilustração correspondente, uma definição sugerida pelo contexto em que a palavra se integra e por uma aplicação da palavra numa frase (Niza, 1998).

## Considerações Finais

Este trabalho resulta numa reflexão sobre a problemática da competência da escrita.

Nesse âmbito, desenvolveu-se um estudo baseado na análise e constatação dos lapsos (erros ortográficos) nas produções escritas dos alunos em contexto de sala de aula.

Analisaram-se os textos, apresentaram-se resultados e teceram-se algumas considerações acerca dos desvios que ocorrem com maior frequência.

Perante os resultados e as dificuldades evidenciadas pelos alunos, o professor fica na posse de muitas informações que poderá utilizar para desenvolver estratégias no sentido de ampliar competências linguísticas, devendo promover actividades de escrita nas quais participará como orientador na superação de problemas da produção de textos.

Não temos dúvidas de que tudo depende da posição e atitude do professor face às necessárias mudanças no ensino da escrita, direccionando-as e implementando estratégias de resolução de problemas, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos por forma a disporem de ferramentas úteis no processo de criação de textos.

Sugerem-se algumas estratégias passivas de serem aplicáveis nas várias fases da escrita, ou nos seus domínios a nível semântico, morfossintáctico, entre outros.

Apesar de algumas limitações, foi interessante realizar esta dissertação em contexto de sala de aula, pois a actividade de escrita pode tornar-se aliciante e promover momentos agradáveis. No entanto, temos consciência de que ainda há muito trabalho para ser feito nomeadamente quanto à abordagem do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Tivemos em conta a escrita e o seu ensino/aprendizagem como um processo faseado, que permite detectar as dificuldades evidenciadas pelos alunos, em cada fase, para poderem ser trabalhadas na sala de aula, por forma a que todos, sem excepção, aprendam a ser bons escreventes.

Embora sabendo nós que o acto de escrita é um acto que requer reflexão numa sociedade onde se vive à velocidade de cruzeiro, deve o professor contrariar as tendências ligadas ao volátil e ao efémero, no sentido de educar sujeitos atentos e informados, capazes

de sentir a escrita como um acto de resolução de problemas, que vão sendo superados à medida que se tornem escreventes capazes.

## Referências Bibliográficas

**ALEIXO, C.** (2005). *A vez e a voz da escrita*. DGIDC. Ministério da Educação. Lisboa.

**AMOR, Emília.** (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora

**AMOR, Emília.** (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa, Texto Editora

**AMOR, Emília.** (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa, Texto Editora

**ANTUNES, F.** (1998) *Errar – Reflexões pedagógicas sobre o erro*. Macau: Universidade de Macau.

**AZEVEDO, F.** (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do Erro*. Porto: Porto Editora.

**BARBEIRO, Luís.** (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho., Instituto de Educação

**BARBEIRO, Luís.** (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência (Meta) - linguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**BARBEIRO, Luís.** (2003). *ESCRITA: Construir a Aprendizagem*. Braga, Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

**BARBEIRO**, Luís. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: ASA.

**BARBEIRO**, L. F. e **PEREIRA** L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

**BARRÉ-DE-MINIAC**, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, De Boeck.

**BEREITER** C. e **SCARDAMALIA**, M. (1983). «The Development of Evaluativ, Diagnostic and Remedial Capabilities in Childrens`s Composing. » In M. Martlew (Ed.), *The Pyscology of Written Language. Development and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.

**BEREITER**, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**BESSONAT**, D. (Junho 2000). La réécriture. *Pratiques*, nº 105/106. Metz: CRESEF

**BRITO**, A. M. (1997). Que gramática ensinar? In *aprendendo a Ensinar Português*. II Encontro Nacional da APP. Actas. Lisboa: APP, 255-261

**BRITO**, C.V. (2006). *Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

**BRUER**, T. (1992). Escuelas para pensar. Uma ciência del aprendizaje en el aula. Escritura: Temas de Educación. Transformar el conocimiento. Ministério de Educación y Ciencia.

**CABRAL, M.** (1994). Avaliação e Escrita: um Processo Integrado. In FONSECA, Fernanda Irene (Org) -Pedagogia da escrita. Perspectivas, Porto: Porto Editora, 107-125.

**CALKINS, Lucy McCormick.** 1994.*The art of teaching writing.* New edition. Portsmouth, NH: Heinemann.

**CAMPS, A.** (1990). Modelos del proceso de redación: algunas implicaciones para la enseñanza. *In Infância e aprendizagem.*

**CARVALHO, J. A.** (1998). Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação. Da Análise da Questão ao Desenvolvimento de Capacidades em Contexto Escolar. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga.

**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, pp143-150.

**CASSANY, D.** (1987). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós Comunicación.

**CASSANY, D.** (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona, Editorial Graó.

**CASSANY, D.** (1995). *La cocina de la escritura.* Barcelona, Editorial Anagrama.

**CASSANY, D.; Luna, M.; e Sanz G.;** (1998). *Enseñar lengua.* Barcelona, Editorial Graó.

**CASSANY, D.** (1999). *La Revisión entre Autores. Como ayudar a los autores a conversar sobre la escritura.* Comunicado apresentado no Encontro de Reflexão “Ensinar a Escrever: Teoria e Prática”. Braga. Universidade do Minho.

**CASSANY, D.** (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Editorial Graó.

**CHARROLLES, Michel** (1986). L'Analyse des Processus Rédactionnels: Aspects Linguistiques, Psychologiques et Didactiques. *Pratiques*, 49, pp. 3-21. Metz: CRESEF

**DELGADO, M. R.M. e Duarte, I.** (1993). Brincar com a Linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. *In* Fátima Sequeira (Org.) *Linguagem e Desenvolvimento.* Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, pp. 9-16

**DELGADO, M. R.M.** (1992). *Para a Didáctica do Português.* Faculdade de Letras de Lisboa. Edições Colibri.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo.* Lisboa: Ministério da Educação.

**DOWNING, J.** (1987). A influência da Escola na Aprendizagem da Leitura. *In* E. Ferreiro e M. Palácios (eds). *Os processos de Leitura e Escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas. 182-194

**FAYOL, M.** (1985). *Le Récit et sa construction: une approche de la psychologie cognitive.* Paris: Delachaux & Niestlé, Éditeurs

**FAYOL, M.** (1997). *Des idées au texte – psychologie cognitive de la production verbale, oral et écrite.* Paris : PUF.

**FAYOL, M.** e Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. Meyer, J. Laurent, H. Romian e B. Schneuwly (eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelas: De Boeck, 223-239.

**FAYOL, M., GOMBERT, E. & BAUR, V.** (1987). *La révision des textes écrits dans l'activité rédactionnelle précoce*. Communication au Congrès Annuel de la Société Française de Psychologie. Nanterre, 14-16 Mai.

**FERNANDES, Verónica.** (2008) *Os erros ortográficos em Língua Materna dos alunos do ensino básico na perspectiva do trabalho curricular dos professores*. Tese de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto  
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/128/1/TME%20327.pdf>

**FERREIRA, P. C.** (2005). *A Reformulação do Texto: Autocorreção, Correção Orientada e Replanificação*. Asa Editores.

**FERREIRO, E.** e Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**FERREIRO, E.** (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez/Editores associados.

**FLOWER, L.** (1979). Writer based Prose: A Cognitive Basis for problems in writing. *In* College English, 41, Illinois, pp.19-37.

**FLOWER, L. e HAYES, J.** (1980). "Identifying the Organization of Writing Processes." *In* Gregg, L. e Steinberg, E.R. (eds). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3-30.

**FLOWER, L. e HAYES, J.** (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and communication*. 32, pp. 365-387 (publicado em RUDDELL, R ,

**RUDELL, M. & SINGER, H.** (eds) (1994) – *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I. R. A.).

**FONSECA, F. I.**(org.) (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto, Porto Editora.

**FUNK, Gabriela.** (org.) (2002). *(Re)pensar o ensino do português*. Lisboa. Edições Salamandra

**GARCIA-DEBANC, C.** (1986). *Intérêts des Modèles du Processus Rédactionnel pour une pédagogie de L'Écriture*. *Pratiques*, 49, 29-56. Metz: CRESEF

**GOMES, A.** (1989) A escola e a ortografia. *In O ensino-aprendizagem do português – teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, 155-180.

**GOMES, Á.** (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.

**GRABE, W. e KAPLAN, R.** (1996). *Theory and Practice of Writing*. London and New York: Longman

**GRAVES, D.** (1984). *A Researcher Learns to Write: Selected Articles and Monographs*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.

**GRAVES, D.** (1991). *Didáctica de la Escritura*. Madrid: Editorial Morata.

**GRAVES, D.** (1992). *Estructurar un aula donde se lea e se escriba*. Buenos Aires: Aique.

**HUMES, A.** (1983). Research on the composing process. *In Review of Educational Research*, 53 (2), 201 – 216.

**JIMÉNEZ, V.** (1995). *Manual de Redacción*. Madrid: Editorial Paraninfo.

**LUCKESI, C.** (1998). Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. *Ideias*, 8, 133-140

**MAGALHÃES, J.** (1994). *Ler e Escrever no mundo Rural do Antigo Regime*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

**MOUQUINHO, M. A.** (2009). *Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.  
<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20129/2/mestandreiamouquinhocomomelhorar000084369.pdf>

**MORAIS, A.** (2001). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática

**MURRAY, D. M.** (1982). *Learning by teaching*. Boynton/ Cook Publishens.

**NICHOLLS, J. et al.** (1989). *Beginning Writing*. Philadelphia: Open University Press.

**NIZA, I. e MARTINS A. M.,** (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

**NIZA, S.** (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

**OWENS, R.** (1998). *Language Development – An Intoduction*. New York: Merrill Pub Company.

**PERERA, K.** (1984). *Children's Writing and Reading*. London: Basil Blackwell Publisher Ltd.

**PEREIRA, L. A.** (2000). *Escrever em Português- Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

**PINTO, M. G.** (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

**PIRES, D. H.** (2008) *A Análise do Erro na Escrita Escolar*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro

**POSTIC, M.** (1995). *Para uma estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

**RAMOS, João Paulo** (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga

**REBELO, D.** (1990). *Estudo psicolinguístico da Aprendizagem da leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**REBELO, J. A.**(1993), *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto, Edições Asa.

**REBELO, D.;** Marques, M. & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

**REI, J. E.** (1996). *Retórica e Práticas de Produção Textual Na Sociedade e Na Escola. Contributos para a Didáctica da Escrita no final do Ensino Secundário – início do superior*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

**REUTER, Yves** (1989). *L'Enseignement de l'Écriture – Histoire et Problématique*. Pratiques. 61, 68-90. Metz: CRESEF.

**SALGADO, H.** (1992). *Qué es la ortografía?* Buenos Aires: Aique.

**SANTOS, A. (1994).** A Escrita no Ensino Secundário. *In Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, p.21-24.

**SANTOS, L. (2002).** Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como?. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

**SCARPA, E. (1992).** O jogo, a construção do erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança. *Ideias*, 10, 54-64.

**SERAFINI, M. T. (1986).** Como se faz um trabalho escolar. Lisboa: Editorial Presença.

**SILVA, A. (1991).** *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto.

**SIM-SIM, Inês (1995).** Desenvolver a linguagem, aprender a língua. *In Dias de Carvalho A. (Org). Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

**SIM-SIM, Inês.; DUARTE, I.; FERRAZ, M.ª J. (1997).** *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

**SIM-SIM, Inês (1998).** Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta

**SMITH, F. (1971).** Understanding Reading a Pshycholinguistic Analysis of reading and Learning to read. New York: Holt Rinehart and Winston

**SMITH, F. (1982).** Writing and the Writer. London: Heinemann Educational Books, ltd.

**STAMBACK, M. et al.(1984).** Síntese dos trabalhos. *In A Dislexia em Questões (dificuldades e fracassos da aprendizagem da língua escrita)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**SOUSA, O. (1999).** Competências ortográficas e competências linguísticas. Lisboa: ISPA.

**TORRE, S.** (1993). *Aprender de los errores*. Madrid:Editorial Escuela Española.

**VALENTE, J.** (2002). Diferentes usos do computador na educação. (On line). Available: <http://www.api.adm.br/ufrj/Valente.htm>

**VANOYE, F.** (1991). *Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

**VASCO, L.** (2001). Elucubrações decorrentes da utilização do computador na aprendizagem da leitura-escrita. *Escola Moderna*, 13, 47-52

**VESLIN, O. e J.** (1992). *Corriger des Copies, Évaluer pour Former*. Paris: Hachete Éducation.

**VYGOTSKY, L. S.** (1986). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

**VYGOTSKY, L. S.** (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**ZORZI, J. L.** (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

# **ANEXOS**

Textos dos alunos de 3º Ano

Aluno nº1

Expressão escrita: Escreva um texto "Como passei o Carnaval?".

Fizemos o desfile de carnaval na escola depois foi ver o desfile de carnaval do meu irmão e quando acabou foi para casa e depois ajudei a minha mãe a fazer o almoço e fomos comer e depois quando acabei de almoçar foi lavar os dentes e a depois foi arrumar o meu quarto com a minha mãe e quando acabamos de arrumar fomos arrumar o quarto do meu irmão e depois foi fazer os trabalhos de casa e depois no sábado tive uma casa a ver televisão no domingo fiquei a descansar em casa e na segunda teve a netar e depois na terça o meu irmão fez anos e fomos lá e depois na quarta levei e sai à rua.

### Aluno nº 2

expressão escrita: Escreva um texto<sup>1ª</sup> como passei o carnaval

O meu carnaval foi feita vestime de esportista levei uma calça de esportista, uma saia e mais uma farda com cabelo esticado, uns bonés netos uns sapatos de salto alto amarrados etc as docas bebemos um auguste da dopamine e depois fomos em hora para a escola com muito frio mas depois saiu a mãe do Rosana e buscar me para ir pra casa dela imosamos e fomos brincar o carnaval.

Brimosamos o carnaval eu era bruta e o Rosana era uma bebê, eu tinha roubado o curo da Rosana o protó e a minha irmã que se chama Rosana era a mãe da bebê que era a Rosana depois a minha mãe telefonou a mãe da Rosana pra eu ir pra casa.

et minha avó telefonou a minha mãe pra eu ir pra casa pra a casa dela.

N a casa da minha avó também brincai com a minha ir ma mais velha brincomos mas no me fui embora na quarta-feira a noite e desqueri-me de fazer os trabalhos O trabalho fora na minha casa. Eu fui a casa da minha avó, porque eu fiz o dia 16 de fevereiro.

### Aluno nº 3

expressão escrita: Escreva um texto "como passei o carnaval"

As minhas férias de carnaval foram feitas na sexta-feira avó da Eva foime buscar a mim e a Eva só que estava muito frio e a senhora tirou o casaco e eu enfiei numa manga o meu braço e a Eva na outra manga e apertou o casaco e nos estavamos quentes e depois fui dormir a casa da Eva e no dia seguinte fui dormir a minha casa e no domingo fui o andebol a prima da Eva já tinha almoçado. E fui no dia seguinte eu fui a casa da avó e lensei o Andar e nos as duas vimos e foi muito fixe.

Aluno nº 4

Expressão escrita! Escreva um texto como passei o carnaval.

Meu carnaval

Meu carnaval foi bom maior parte do caminho fui com a Elizabetha passado algum tempo tive com a Patricia ela estava com frio e eu também, pedi o casaco da minha mãe abracei a Patricia e depois chego a avó da Patricia, a Patricia foi se embora quando estovamos a beber um iogurte de morango e fui com o Braiam para a escola.

Aluno nº 5

Expressão escrita: Escreva um texto como passei o carnaval.

No carnaval cá da escola vimos todos mascarados uns de índios, outros batman e um de toureiro. Tínhamos a brincadeira muito eu e o meu amigo Francisco tínhamos a jogar magalhães, depois fomos ao desfile das escolas e enquanto lá estávamos eu falei que não tinha o cinto e quando cheguei à escola vi o meu cinto no chão. Levei para cima e guardei-o e enquanto esperavam para ir ao refeitório comer a professora deixou-me jogar. Depois de comer, pintámos um desenho e vimos um filme com a professora de Inglês. FIM

Aluno nº 6

Expressão escrita: Escreva um texto como passei o carnaval

Na segunda-feira passei o dia todo a ver futebol na sporto tv 1, 2 e 3. E fui à a.c.d.c. joguei futebol com os meus amigos fui ver o jogo da carapalha contra o fundom, carapalha 2-4 fundom. Na terça-feira vi o Sporting contra o Everton Sporting 1-2 Everton.

Na quarta-feira o Porto jogo contra o Arsenal Porto 2-1 Arsenal.

E hoje joga o Benfica contra o esta de Berlin.

E fui ao carnaval ao desfile da escola

Aluno nº 7

Expressão escrita: Escreva um texto como passei o Carnaval.

Quinta-feira

No Carnaval a Bia uma colega minha dormiu em minha casa de sexta a sábado, de domingo a segunda e de terça a quarta e eu fui dormir a casa da Bia de sábado para domingo.

Fizemos jogos com cartas, filmes imensos filmes, filmes de Returda da Cevafa cartas de bicicleta e de tratinete e fui giríssima.

Eu e a Bia ouvimos músicas da meu empedrel e timbra lá imensas que nós dançamos e cantamos.

Vimos o filme de Elliot e o Butt, o filme das exônicas de Pioria e vimos o filme da Caroline e o filme de Amador.

## Aluno nº 8

Expressão escrita: Escreva um texto "como fosse" o Carnaval:

Eu vim mascarado de foto e o desfile foi até as doças.  
Tem embora almoço fui ver os bonecos e fui brincar  
com o meu cão o meu irmão meteu um jogo no meu  
magalhães e joguei e fui para a cama. E no outro  
dia fiz os trabalhos fui levar uma vacina fiz o  
resto dos trabalhos fui brincar com uma bola que  
comprei. Fiz os exercícios e fiz um concurso de quem  
aguentava mais tempo na bola o meu irmão aguentou  
por um minuto e eu um segundo, dei os trabalhos  
à minha mãe e ela corrigiu e fui para a cama.



## Aluno nº 9

Expressão escrita: Escreva um texto "como fosse" o Carnaval

Joguei o Carnaval a brincar na casa do Bênis e a jogar  
computador com o irmão depois fui a lousada a p/p para  
brincar à noite fui para casa via futebol com o meu pai. O  
cortejo foi espetacular. Luísa - filha brincou muito com  
a minha sobrinha que se chama Jora quando a minha mãe  
muda a fralda do dote ela chora muito quando todos  
vamos dormir infelizmente no canto de baixo dos legões. O meu  
pai e a minha mãe não me deixam dormir quando há  
tanta sono.

Aluno nº 10

Expressão escrita: Escreva um texto  
↑ Como passei o Carnaval ↑

Eu no desfile do carnaval fui vestida de chinesa. Foi muito giro o desfile de carnaval. A seguir quando chegamos lá escola fomos todos almoçar.

Depois de almoçar brincamos um bocado e depois a madrinha da Trészains nos levou.

Foi muito giro brincar com a mãe e com as irmãs. A seguir a minha mãe foi me buscar às 5:30.

No Sábado a minha avó paterna saiu. Brincou com mim toda a tarde.

No Domingo a minha avó e o meu avô materno vieram brincar com mim e com o meu irmão. Da Segui-

da-feira ficamos em casa mais a minha mãe e o meu irmão porque como a

minha mãe tem o trabalho Creche e como não havia crianças estavam

todos em casa a minha mãe não foi trabalhar. Na Terça-feira com os irmãos ficamos todos em casa.

E na Quarta-feira fui para o tra-

balho da minha mãe.

### Aluno nº 11

Expressão escrita: Escreve um texto <sup>como</sup> passei o Carnaval.

No carnaval diverti-me muito porque a Vanessa, a Larissa e a Lara estiveram a brincar em minha casa. Ao almoço comemos batatas fritas, pipocas e bebemos sumo. Treinamos cambalhotas, brincamos as senhoras adaptivas, e fomos nomes as bonecas. Já forte que não perdemos a alegria foi quando a Lara foi para casa, mas eu ainda tinha as gemas para brincar. Brincamos no computador e a Larissa sem querer virou o ecrã do computador ao contrário. Mas passamos alguns momentos juntos, até que a Lúcia (mãe das gemas) chegou para as ir buscar. Passados uns dias as gemas voltaram a minha casa e emprestaram-me o filme dos 101 dálmatas.

### Aluno nº 12

Expressão escrita:

Escreve um texto

<sup>como</sup> passei o Carnaval

O meu carnaval foi muito diferente dos outros. Fui a Lisboa a ver a minha mãe e vi muitas coisas giras. Vi repuxos, parques, lojas e lojas cheias de ganchos da Hello Kitty. Eu fui a Lisboa no sábado e vim na terça-feira. Depois fui para a minha avó. Eu fui vestida de egípcia para escola e o meu pai foi de chimera e com um guarda Sol. Fomos da escola até às docas e depois fomos para a escola. O nosso carnaval foi muito giro e divertido. E a minha amiga Beatriz Pereira também foi muito gira e veio de sevilhana e a Eva veio de índia.



Aluno nº 15

Expressão escrita: Escreva um texto "Como passei o Carnaval".

Vim vestido de índio disorstei-me muito fui ao gumbê, ao dndello e à yom a ver coisas para o meu irmão. Joguei muito na P.S.D. Não fui ver o carnaval porque foi encorvado e porque estava muito frio. Não vim na rua mas vi na televisão. Ontem fui à casa da minha tia brinquei com as minhas cartas depois a minha mãe foi me buscar.

Aluno nº 16

Expressão escrita: Escreva um texto "Como passei o Carnaval".

No sábado, brinquei com a minha prima e dormi na casa dela. No domingo, fui ao terraço do meu avô, e brinquei com um cachorro de um mês. E chamei-lhe pintas. Dormi em casa do meu pai. Segunda joguei Wii e joguei computador com o Zé. Quinta brinquei com a minha prima. No outro dia dei leite a três cachorros.

Aluno nº 17

Expressão escrita: Escreva um texto: como passei o carnaval

No meu Carnaval passei em casa dos meus avós quando lá cheguei brinquei com os meus bonecos. Eu vi na televisão dois combós a chocarem Sabem vi o jogo de futebol. Na segunda-feira fui aos computadores jogar Simpatizar e passei até ao jantar incrível. No meio-dia comi carne e batatas-fritas. E também estive a mudar. Na terça o desfile foi avulato fui brincar com um amigo meu. A tarde fui ter com as minhas subrimbas e subrimbo. E na quarta voltei para Castelo Branco. Foi o almoço.

Expressão escrita: Escreva um texto "como foisei o Carnaval."

No Carnaval eu e a mana fomos para a casa da avó brincar com o meu cão. O meu cão é preto com as patas castanhas e brancas e os olhos também são pretos. Ficamos lá dois dias e depois voltámos para Castelo Branco. Na quarta-feira fizemos os trabalhos de casa, fomos para a casa da mãe e brincamos muito. Brincamos às escondas com a mãe. A mana, eu e a mãe eramos as professoras e os bonecos eram os alunos. Nós inventamos muitas nomes para os bonecos: Beatriz, Rodrigo, Ana, Mariana, Francisca... Santo nome que até fazíamos confusão. No fim emprestamos o jogo dos bonecos e um dalmata da mãe. Depois dormimos e no dia seguinte fomos para a escola aprender mais coisas.

## Textos dos alunos de 4º Ano

## Aluno nº 1

O meu fim-de-semana  
 Eu no meu fim-de-semana fui com o meu  
 pai e a minha mãe para a terra.

- Almoçámos e depois fomos para o matos  
 arramear estensas.

- Depois fomos para casa e o meu pai  
 veio no entanto para Castelo Branco e eu  
 fiquei lá e também lá dormi.

No domingo eu acordei bem cedo eram  
 9:00h da manhã a minha mãe já estava a  
 amassar o pão porque ia cozer ficou 1:00h dentro  
 do forno e ficaram muito bem feitos depois,  
 almoçámos e fomos tirar do forno depois,  
 fomos tirar as ramas da divelina que estava,  
 no chão, depois voltámos para casa arrumámos  
 tudo na minha carrinha mas primeiro ainda  
 fomos a buscar lenha para acender o lume em  
 Castelo Branco e depois fomos tratar dos  
 animais e voltámos para Castelo Branco quando  
 cá chegámos descarregámos as coisas e a lenha  
 de pois fomos passear o cão á rua com a  
 trela a minha irmã a Claudia foi arramear  
 flores pela raiz, e disse-me:

- Mãe vai plantar as flores no quintal.  
 E eu fui e ficou muito giro de pois a  
 minha mãe foi prender o cão e depois o  
 meu pai a minha mãe e a minha irmã foram  
 ao Modelo e eu fiquei em casa a fazer a  
 composição.

E foi assim foi o meu fim-de-semana, foi  
 mesmo muito fiado.

## O Ratinho e o animal

Era uma vez um ratinho  
que andava sempre atarefado  
por di... alguns exemplos:  
tinha fezes para levar etc.  
Um dia viu um animal ferido e  
disse: ~~ela~~ foi lá ajudá-lo e disse:

- Estás bem?

E o animal respondeu:  
Estou Bem não te preocupes  
Conigo. Mas o Ratinho  
Perguntou:

- Queres vir para minha  
Casa na tarde?

E o animal respondeu:

Sim, Obrigada pelo convite!  
e o animal ficou bem.

### Aluno nº3

Composição  
tema livre

É a lenda da escola nossa, senhora da fidedade

Era uma vez, uma escola da nossa senhora da fidedade que era muito velha, tinha cestão de basquete, bal e tinha um parque, mas num dia de semana a escola ficou em obras e obras mas a escola antes era grande e agora com as obras ficou mais pequena, mas tão pequena alguns alunos foram - se embora e agora a escola tem menos alunos.

### Aluno nº 4

Composição

Os porquinhos da Índia

Eu adoro os porquinhos da Índia. Se eu tivesse um porquinho da Índia gostava de lhe chamar Túbias. O meu pai diz que eu não posso ter um porquinho da Índia em casa em casa porque eles cheiram muito mal, e porque eu sou alérgica aos pêlos dos animais. Se o meu pai me deixasse ter um porco da Índia eu comprava - lhe uma gaiola cheia de coisas para ele brincar. Os porquinhos da Índia são uma espécie de animais muito fofa, querida e roedores. Alimentam - se de sementes, frutas, e ração própria para roedores. Os meus animais preferidos são os porquinhos da Índia.

Aluno nº 5

① meu maior desejo

① meu maior desejo é que a minha família e amigos tenham saúde e sejam felizes

Desejo que a minha mãe nunca more e que eu e a minha irmã fiquemos velhinhas juntas

E que todos os meus amigos tenham também o que desejam para poderem ser felizes;

É a minha mãe diz sempre que nascemos para ser felizes e com saúde é tudo mais fácil.

Souso em vez a ser médica para poder tratar as pessoas de quem gosto e os outros também.

Tenho que estudar muito para isso.

Mas mesmo que não seja médica à muitas maneiras de ajudar os outros e isso vou fazer concertaço.

Aluno nº 6

① Jardim da Júlia

— Era uma vez uma menina, que se chamava Júlia e tinha um belo jardim no quintal, da sua casa amarela lá ao pé do rio. Neste jardim podíamos encontrar as mais belas rosas. ~~Estas~~ Estas ~~rosas~~ rosas tinham a cor de Carmim, mas também havia as rosas brancas, as amarelas e as cor-de-rosa. Junto ao pé estavam os malmequeres, as tulipas lírios e os jasmims. A Júlia e o seu avô passavam, as tardes a cuidar das flores e as rosas. Retiravam do pé a água mais fresquinha para elas não ficassem murchas.

## O meu aniversário

Eu este ano como fazia dez anos decidi com os meus pais fazer uma festa onde poderia convidar amigos. No município que é uma sala de festas. Os jogos são VHS, onde amigos que cantarem Karaoke, nos brincamos à "Linha Vermelha", também saltamos no trampolim e jogamos P.S.2. Depois fomos abrir as prendas. Recebi uma bola de futebol um jogo para a P.S.2 um D.V.D e o resto foi roupa livros. A seguir fomos popiar a sala e eu comi duas fatias. No fim da festa os meus pais e eu demos um presente aos meus amigos para agradecer-lhes de ter vindo a minha festa.

## O meu maior desejo

Era uma vez a planeta Terra no século XXVII.

Estava tudo muito seco, só havia uma espécie de pássaro, não havia mais, nem elefantes, nem baleias e nem girafas!

- É porquê, sabem?

- É que, como estes animais, estão em vias de extinção imaginem lá se no século XXVII ainda vão estar vivos.

O ar era muito quente e respirava-se com grande dificuldade, Os oceanos estavam muito poluídos e as suas águas estavam negras como a alcatrão.

Havia tanta poluição que nem se via o céu!

Deus, por isso, chamou a Terra o "planeta azul" mas os humanos no século XXVII chamam-lhe o planeta negro...

Por isso o meu maior desejo é que a humanidade não faça tanto, para que isto nunca venha a acontecer.

### Composição

O meu maior desejo é ser animador de filmes, os melhores. Fazer os desenhos melhores do mundo e ser famoso.

Gostava que me contratassem para ser animador de filmes. Gostava de fazer um filme com outros animadores que se podia chamar: "Todos em Campo"! Podia ser uma comédia, que retrata a vida de um jogador de futebol. Um jogador vai para o Benfica, mas joga mal.

Acerta sempre onde não deve e então os colegas da equipa tentão ajuda-lo, mas sempre que ele remata volta a falhar como sempre. Depois de muito tempo e de muito esforço, finalmente consegue acertar na baliza e o treinador convoca-o para um jogo.

Foi jogar, rematou e acertou onde não devia, o treinador irritou-se tanto, que o expulsou da equipa. O jogador aceitou e pensou em ir para o Porto.

Entrou para o Porto, começou a jogar muito bem e um dia jogou contra o Benfica. O jogador foi o melhor em campo. O treinador do Benfica viu-o jogar bem e gostou. Decidiu ir jogar também. Entrou em campo e correu para junto dele. Deu-lhe uma estalada e o jogador retribuiu. Foram os dois expulsos. Fora do campo fizeram as pazes e embora o treinador o convidasse para voltar para o Benfica, ele não aceitou e continuou no Porto. Assim acabava o filme.

Nos tempos livres nós, os animadores, jogávamos poker para nos entretermos e em vez do dinheiro, apostávamos os melhores filmes e os melhores desenhos que tivéssemos feito.

Quando eu tiver filhos, gostaria que eles fizessem o mesmo que eu.

O meu maior desejo

O meu maior desejo é ir para um país ou uma cidade.

Abase meu maior desejo mesmo é ir para uma cidade chamada "cidade das perseguidas"

Lá naquela cidade havia imensas perseguidas. Um dia estava a dar um passeio e uma menina veio cá falar com a outra menina chamada Carla e disse.

- Olá! disse a menina toda contente.

- Olá! quem és tu? disse a ~~Carla~~ / ~~Carla~~ Carla

- Eu chamo-me Gábilha. E tu?

- Eu sou a Carla e venho de outra cidade. A Gábilha e a Carla ficaram amigas. A Gábilha conheceu a Carla para ir a casa dela. E dormiu lá na casa dela.

No dia seguinte a Gábilha e a Carla foram à procura de uma casa para ela. Encontrou uma casa para ela e lá viver. E foi ~~para~~ para uma casa ao pé da casa dela, da Gábilha.

E assim elas passaram a viver felizes.

Aluno nº 11

O menino que tem sono  
Tua avó ou alguma menina que era,  
muito mariposa tinha medo do escuro, fazia  
Chichi no sono.  
E um dia foi a companhia com  
a minha mãe para a escola e  
coligos delas se diziam:  
Tu faz chichi no sono?  
E o meu disse:  
Como os meus colegas ganham dinheiro?  
E o meu disse:  
Dime a tua profissão?  
Quando fui para casa a menina ganhou  
um dinheiro e eu não porque ela trabalhou  
no trabalho que eu não trabalhei nos meses ganhei  
uma viagem a madeira.

Aluno nº 12

Composição  
A amizade  
A amizade é uma coisa muito linda.  
Com ela vem a alegria e recordações de coisas esqueci-  
das, que nos marcam para sempre.  
Muitos são os momentos de amizade que estabeleço com  
os meus colegas de escola, amigos diversos e até mesmo  
amizade entre laços familiares.  
A amizade é a base para um bom começo de vida,  
porque sem ela não há nada, com amizade tudo se  
faz, tudo se entende de uma melhor forma, parece  
que tudo é mais lindo, sim.  
A palavra amizade pode ter vários significados, por exemplo  
para mim, um dos significados pode ser: Diana, Ana,  
Carolina, professora e estagiárias.

Aluno nº 13

Os meus maiores desejos são ser realizador de filmes animados, ser astrónomo, ovimologista, criador de jogos e fazer as falas dos filmes e dos jogos. Quero ser o técnico da animação e gravar as vozes. Em astrónomo quero explorar o espaço e mandar um telescópio para o espaço para explorar os outros planetas que têm vida. Em ovimologista quero explorar o corpo de E.T. Ao criar os jogos quero fazer as falas e ~~as~~ criar as personagens. É tanto mais um desejo era não haver lobos nem guerra

**GRELHA DE ANÁLISE DE LAPSOS**

Aluno n°:

<b>Competência Linguística</b>				<b>Explicação</b>
<b>Linhas</b>	<b>Erro</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	

## GRELHA DE CORRECÇÃO DE LAPSOS

**Turma:**

Tipologia de erros	Alunos																		Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Omissão de acento																			
Omissão de letra																			
Adição de letra																			
Maiúscula/minúscula e vice-versa																			
Troca de letras																			
Adição/omissão de sinal de pontuação																			
Grafia incorrecta																			
<b>Total</b>																			