



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

PREVALÊNCIA DOS ERROS NA ESCRITA. CONTRIBUTOS PARA A SUA PEDAGOGIA

Manuela Mendes Carrola

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Estudos Ibéricos

(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã, Outubro de 2011

A toda a minha família, em especial aos homens da minha vida,
Carlos, João e Lucas, pelo apoio ao longo destes meses.

Agradecimentos

A todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

Ao Professor Doutor Paulo Osório, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições com que orientou este trabalho.

À minha família e amigos, pelo apoio.

Resumo

Entrar no Ciclo da Escrita pode ser mais complexo do que se imagina, sendo um dos assuntos que mais preocupa os pais das crianças que ingressam para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Finalmente, a criança vai poder aprender a decifrar todas as palavras que vê diariamente, o que pode ser para algumas crianças motivo de ansiedade.

Com este trabalho, pretendeu-se analisar e reflectir sobre os mecanismos que envolvem a apreensão e compreensão da escrita, primeiro no que respeita à identificação dos grafemas que compõe o nosso alfabeto e segundo, nos aspectos ortográficos e gramaticais.

Verificámos que à medida que o aluno progride na sua aprendizagem, o erro ortográfico vai surgindo e este deve ser visto não como motivo de sanção, mas como indicador da evolução da capacidade de elaboração escrita do aluno. Compete ao professor analisar e perceber quais são as causas que levam os alunos a cometê-los e a adoptar estratégias diferenciadas na sala de aula para a sua superação.

Num trabalho desenvolvido na sala de aula, pretendemos validar se existe progressão ou não ao nível do erro ortográfico. Para o efeito, seleccionámos uma amostra, composta por alunos do 2º, 3º e 4ºanos de escolaridade. Após interpretação dos dados, concluímos que os alunos, consoante o ano de escolaridade em que se encontram, têm maiores probabilidades de corrigir o erro à medida que vão progredindo de ano.

Palavras-chave: Aprendizagem da escrita, Ciclo da Escrita, erros ortográficos.

RESUMÉ

Rentrer dans le cycle de l'écriture peut être plus difficile qu'on imagine et c'est un des aspects qui préoccupe le plus les parents des enfants qui commencent l'école primaire. L'enfant va pouvoir finalement apprendre à déchiffrer tous les mots qu'il voit tous les jours et, pour certains, ceci peut être vécue avec une certaine inquiétude.

Avec ce travail, nous avons cherché à analyser et à réfléchir sur les mécanismes qui impliquent la saisie et la compréhension de l'écriture, premièrement en ce qui concerne l'identification des graphèmes, qui composent notre alphabet, et deuxièmement les aspects orthographiques e grammaticaux.

Nous avons constaté qu'au fur et à mesure que l'élève progresse dans son apprentissage, la faute d'orthographe surgit et celle-ci doit être vu non comme un motif de sanction, mais comme un indicateur de l'évolution de la capacité de l'élaboration écrite de l'élève. L'enseignant a comme fonction d'analyser et de comprendre quelles sont les causes qui conduisent les élèves à les faire et adopter des stratégies différentes dans la classe pour les surmonter.

À partir d'un travail effectué en salle de classe, nous avons prétendu valider, si oui ou non, il y a une progression au niveau des fautes d'orthographes. Pour cela, nous avons sélectionné un échantillon d'élèves composé par ceux qui fréquentent les trois dernières années de l'école primaire. Après l'interprétations des données, nous avons conclu que ceux-ci, selon leurs niveaux scolaires, ont de meilleures chances de corriger leurs erreurs au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité.

Mots clés : L'apprentissage de L'écrit et cycle de l'écriture, fautes d'orthographes.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos-----	II
Resumo-----	III
Resumé-----	IV
Introdução-----	1
Capítulo I - A Escrita -----	3
1.1 Conceito de Escrita-----	3
1.2 A Escrita como Processo-----	7
1.2.1 Planificação-----	13
1.2.2 Redacção-----	14
1.2.3 Revisão-----	15
Capítulo II - A Escrita e o Erro Ortográfico -----	19
2.1 Conceito de Erro Ortográfico-----	19
2.2 Competências Ortográficas-----	25
2.3 Papel da Escola na Aquisição de Boas Práticas no Domínio da Língua Portuguesa-----	34
2.4 Importância da Leitura/Linguagem no Desenvolvimento da Escrita-----	39
Capítulo III - Estudo Prático -----	46
3.1 Caracterização da Escola-----	46
3.2 Caracterização dos Alunos e da Turma -----	47

3.3 Proveniência dos Alunos-----	48
3.4 Habilitações Literárias dos Pais-----	49
3.5 Profissões dos Pais-----	51
3.6 Vida Escolar dos Alunos-----	52
3.6.1 Gosto pelo Estudo-----	52
3.6.2 Disciplinas Preferidas dos Alunos-----	52
3.7 O Nosso Estudo -----	54
3.7.1Análise dos Resultados da 1ª Aplicação-----	56
3.7.2 Análise dos Resultados da 2ª Aplicação-----	68
Conclusão-----	72
Bibliografia-----	76
Anexos-----	81

Introdução

“... a escola tem de ensinar todos os alunos a ler fluente e criticamente, a escrever com clareza e sem esforço, a organizar logicamente as ideias e a saber apresentá-las aos outros em forma oral e escrita” (Sim-Sim, 1997:49).

Ensinar a ler e a escrever às crianças é um dos fundamentos para a própria existência da Escola. Numa sociedade contemporânea, não saber ler nem escrever é, hoje, considerado inconcebível, estando bem patente a ideia que para assumir um papel de destaque, é preciso saber comunicar oralmente e, principalmente, escrever bem. Como veremos ao longo do nosso trabalho, a viagem da história da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Desde pequena, a criança reconhece a importância atribuída à escrita, mesmo antes de entrar para o ensino formal.

Numa sociedade invadida de símbolos escritos e auditivos, as crianças interrogam-se e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia. Enquanto pequenas, pouco detentoras de vocabulário, os índices visuais assumem um papel facilitador em termos comunicativos, apreendem que estes traços servem para dizer algo e que têm significado. As garatujas por elas produzidas e que pretendem, muitas vezes, imitar a escrita dos adultos revestem-se de significado, havendo, portanto, uma necessidade em comunicar que é posta em prática através do lápis e do papel. A expressão escrita assume, então, um papel decisivo na formação dos alunos, uma vez que é um dos principais recursos que o professor tem à sua disposição para avaliar se o aluno adquiriu ou não os conteúdos trabalhados. Segundo Amor (1993:114), a escola é um local privilegiado onde “...o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o apenas em relação ao produto final da escrita”. Ao longo da escolaridade, a avaliação passa essencialmente pelas produções escritas dos alunos, quer na aula de português quer em todas as outras disciplinas que fazem parte do currículo e não são raras as vezes que ouvimos comentários depreciativos sobre as suas produções como “ele até sabe, mas dá tantos erros, que é quase impossível decifrar o que escreveu” ou “é uma pena dar tantos erros, senão teria uma nota excelente”. É, portanto, inquestionável a importância atribuída à transversalidade da língua materna. Neste contexto, o acto de escrever não é, simplesmente, avaliar o texto enquanto gerador de ideias, mas é avaliá-lo como um todo. As produções escritas não devem ser simplesmente um “despejar” de conhecimentos, mas deve obedecer a algumas normas tanto em termos de coerência e coesão como em termos gramaticais, sob pena de não atingir a nota esperada.

Nesta perspectiva, a questão ortográfica é vista como fazendo parte integrante do texto produzido. Se para alguns alunos, esta aprendizagem não causa qualquer dificuldade, para outros é vivida como um verdadeiro pesadelo que pode ser nefasta para a sua produção escrita, na medida em que tem consciência das suas limitações ortográficas: muitas vezes, escreve menos, pois sabe que quanto mais escrever, possivelmente, mais erros cometerá.

Neste âmbito, o nosso trabalho passará por uma reflexão sobre o tipo de erros cometidos pelos nossos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico e as estratégias mais adequadas para os colmatar, sabendo de antemão que esse trabalho só será possível com uma mudança de atitude face ao erro baseada numa pedagogia diferenciada. O aluno deve ser visto enquanto ser humano com limitações e habilidades que lhe são intrínsecas.

Mediante o exposto, apresentam-se os objectivos orientadores deste trabalho:

- verificar a complexidade do processo da escrita;
- problematizar o conceito de competências ortográficas;
- identificar o tipo de incorrecções ortográficas mais frequentes;
- propor metodologias para uma pedagogia do erro ortográfico;
- confrontar a redução dos erros ortográficos com a aplicação de estratégias;
- reflectir sobre a necessidade de boas práticas pedagógicas no âmbito do ensino das regras ortográficas.

Este estudo está dividido em três partes. Na primeira e segunda partes, e no âmbito do quadro teórico, tentámos uma breve reflexão sobre os processos mentais subjacentes ao processo da escrita, evidenciando as dificuldades sentidas pelos alunos nas suas tentativas de expor um texto coeso e sem erros ortográficos. Na última parte, descrevemos o estudo prático por nós realizado, a análise dos dados relativos aos erros/lapsos cometidos pela turma e as consequentes deduções que daí advém:

- o erro é susceptível de ser corrigido;
- abordar novas estratégias relativamente ao erro é um factor decisivo para o sucesso escolar do nossos alunos.

CAPÍTULO I

A ESCRITA

1.1 Conceito de Escrita

Enquanto ser social, o homem, ao longo da história, foi encontrando uma forma de registar as suas experiências e vivências e, gradualmente, foi evoluindo do desenho que o *homo-sapiens* fazia nas grutas para uma forma mais funcional. O desenvolvimento das cidades e do comércio levaram o homem a inventar forma de registar qualquer troca comercial e gradualmente passou a representar os sons da fala por sinais gráficos. O alfabeto apareceu naturalmente como código comum à mesma sociedade e como outro instrumento de comunicação para além da fala. Essa ideia da funcionalidade da escrita, vista como instrumento de transmissão e de conservação da informação, está bem patente no Dicionário de Psicologia (1984:242) “... a escrita é um código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça, tão facilmente, como a linguagem oral, e de maior possibilidade, que esta; este sistema permite a comunicação por via visual. A escrita é gráfica - convencional e linear: apresenta-se na forma de sinais reconhecíveis e manifesta-se linearmente em elementos sucessivos articulados...”. Enquanto a linguagem falada é efémera e depende quase exclusivamente de um canal auditivo (ritmo, entoação, pausas, gestos...), a linguagem escrita é visual (texto, pontuação...), perdurando no tempo e está disponível em qualquer altura. Dentro da mesma linha de pensamento, o Dicionário Enciclopédico (1985, cit por Rebelo, 1993, p.43) refere-se à escrita como sendo, “ a forma de expressão da linguagem que supõe uma comunicação simbólica com a ajuda de sinais, que variam segundo as civilizações”. Nestas duas definições, a linguagem escrita é retratada, quase, como substituto/transcrição da linguagem oral e a sua função consiste, essencialmente, em auxiliar a fala. Muitos são os estudos que aludem neste sentido, argumentando que a linguagem oral apareceu milhares de anos antes da linguagem escrita, sendo uma linguagem que se adquire naturalmente sem necessidade de um ensino explícito e, por isso, tem primazia sobre a linguagem escrita ou, como expressa Saussure, a única razão da existência da escrita é representar a língua.

Barbeiro (2007) defende que a escrita não é uma transcrição da oralidade, uma vez que, muitas vezes, se escreve sem nada ter dito oralmente, mas simplesmente através do nosso pensamento. Lerner (1989) sedimentando essa ideia, reitera que não é uma tradução gráfica da oralidade, mas uma linguagem diferente que exige outras capacidades como dominar a gramática e a sintaxe, sendo por isso, como defende Morais (1997:44), “... um

instrumento maravilhoso de representação da linguagem suscitou uma das mais importantes descobertas científicas da história da humanidade, certamente a primeira grande incursão do homem no seu inconsciente cognitivo”. Do mesmo modo, Vanoye (1973) sustenta que, a escrita fixa a linguagem articulada, provocando, com a passagem da fonia à grafia, uma transformação dessa linguagem numa nova linguagem com uma existência diferente da anterior, já que possui menos mobilidade que a falada e as suas transformações são mais lentas e menos frequentes. Uma vez que não exige a presença de um interlocutor.

Partindo das ideias supracitadas, poderemos argumentar que embora a linguagem falada e escrita sejam meios alternativos de comunicação, a sua função é a mesma, o objectivo, como já referia Piaget, é modificar o pensamento ou a conduta do outro. É, em suma, agir sobre quem lê ou quem nos ouve. Enquanto sistemas de comunicação, elas diferem em muitos aspectos que importa discernir. Na linguagem escrita, as palavras são fáceis de distinguir, uma vez que estão separadas por espaços. Na linguagem oral, as palavras são representadas por fonemas. Segundo Chafe (1982), na linguagem oral o *feed-back* é imediato e contínuo, o emissor capta e pede a opinião do outro através de expressões feitas na terceira pessoa. A comunicação/mensagem é diferida imediatamente, uma vez que emissor e receptor podem formular perguntas/dúvidas um ao outro. A linguagem escrita, pelo contrário, exige do sujeito uma maior reflexão. O seu pressuposto é influenciar e convencer o futuro leitor, expondo as suas opiniões através de comentários feitos na primeira pessoa. O esforço para captar e persuadir o interlocutor é maior, bem como, o factor tempo que tem à sua disposição, o léxico mais cuidado, as formulações são mais directas e sucintas, não pode haver lugar à ambiguidade. Para Vygotky (2007: 468), a linguagem escrita “represente donc une forme de language développée au maximum e de syntaxe complexe, dans laquelle nous devons utiliser pour énoncer chaque pensée beaucoup plus de mots qu’on ne le fait dans le language oral”. Outra característica destes dois tipos de comunicação é que, na linguagem falada, o emissor pode fazer outras actividades enquanto fala, o mesmo não acontece na linguagem escrita. Escrever é um acto voluntário e consciente em oposição à linguagem oral. Mais uma vez, para Vygosky (2007:338), “le language écrit n’est pas la simple traduction du language oral en signes graphique et sa maîtrise n’est pas la simple assimilation de la technique de l’écriture” uma vez que “le language écrit contraint l’enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole.”

Face ao exposto, escrever pode ser visto como um acto solitário. Para Rei (1994:13) “escrever é antes de mais ouvir-se a si próprio”. É um monólogo interior, falamos para nós, antes de falarmos para os outros. Pressupõe reflexões sobre o que se pretende escrever e, portanto, susceptível de ser lido. Deste modo, a escrita requer uma aprendizagem orientada e metódica uma vez que não é espontânea como a linguagem oral e cabe à escola transformar esse monólogo interior num discurso coerente, bem estruturado e obedecendo às regras que fazem parte do código escrito. A aquisição da fala é um acto inato, que se adquire por

simples exposição a um modelo, sabemos que o mesmo não é aplicável a aprendizagem do alfabeto.

A escrita é vista como um dos pilares da nossa sociedade e toda a educação que não tenha a aprendizagem da escrita nos seus fundamentos é hoje inconcebível, uma vez que pelo seu carácter funcional ela está presente todos os dias seja para pagar, comprar, procurar emprego ou como função social para comunicar à distância ou, simplesmente, para uma maior integração na sociedade. Salientam Cardoso e Pereira (2007:175) que saber escrever “... não envolve apenas, saberes linguísticos, mas saberes de linguagem, encarada na sua dinâmica pessoal e social de uso, pelo sujeito, do sistema que é a língua”. É essa vertente social e pessoal, vista como interactiva, capaz de influenciar e interagir com e sobre outros que fazem da aprendizagem da escrita um aspecto fulcral e dominante em todo o percurso escolar do aluno. Carvalho (s/d:21) comenta a importância atribuída à escrita em toda a sua transversalidade, uma vez que na escrita e através da escrita o indivíduo vai adquirindo maior domínio na compreensão da língua, quer na sua vertente fónica como gráfica, permitindo-lhe dominar os mecanismos linguísticos para expor os seus pensamentos/conhecimentos, bem como efectuar uma reflexão crítica sobre o seu trabalho, “para além de ser uma das principais competências que o indivíduo deve adquirir e desenvolver ao longo do seu percurso escolar, constituindo-se mesmo como um dos indicadores da própria escola na prossecução dos objectivos que se propõe atingir, a escrita pode também ser considerada como um importante factor de sucesso escolar dos alunos em função do papel de relevo que desempenha no processo de construção, elaboração e expressão do conhecimento no quadro das diferentes áreas disciplinares.” Também a esse propósito se refere o Currículo Nacional do Ensino Básico, ao entender por expressão escrita “o produto dotado de significado e conforme a gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” (DEB, 2001:32) que, segundo os programas de Português do Ensino Básico (2009:66) se deve desenrolar em torno de cinco competências específicas implicadas nas actividades linguísticas: (i) compreensão do oral, (ii) expressão oral, (iii) leitura, (iv) expressão escrita e (v) conhecimento explícito da língua. Aprender a escrever envolve, assim, muitos aspectos complexos e cognitivos que têm como ponto de partida a linguagem oral da criança para atingir o seu propósito, que é ensinar a criança a escrever e a ler. A oralidade assume um papel de destaque e a importância do seu domínio é vista como fundamental para poder manipular correctamente as suas correspondências com os elementos do código escrito e são muitos os estudos que advertem para a necessidade de desenvolver a consciência fonológica dos alunos aquando da aprendizagem da escrita e da leitura, para não correr o risco de surgirem dificuldades neste processo de aprendizagem.

Pelo que foi exposto e segundo as orientações emanadas do Ministério da Educação, relativamente ao ensino da língua, o aluno deverá ser capaz, no que se refere à escrita propriamente dita, de decifrar e escrever palavras, compreender e interpretar textos, tornar-

se leitor, elaborar e divulgar textos, reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos, conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical e, finalmente, identificar os constituintes das respectivas funções sintácticas. Sedimenta essa ideia Sardinha (2005:39) quando afirma que a escrita é “... transituacional; é permanente; é revisável; requer aprendizagem e uso consciente e deliberado das suas regras; é um processo lento; é aprendida em contexto didáctico; ajusta-se à sintaxe convencional; pode ser produzida na ausência do interlocutor, até mesmo ser dirigida a um desconhecido, por isso deve ser explícita, completa e correcta...”. Partindo desse princípio, o Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009:9) sugere que o ensino da língua deva ser orientado pelo (i) princípio da transversalidade, uma vez que considera que da aprendizagem do português está dependente o sucesso educativo do aluno em todo o Ensino Básico, e (ii) pelo princípio da progressão que preconiza que “o processo de ensino e de aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados”. Importa, no entanto, que no seio da escola, o uso da linguagem escrita, enquanto competência transversal, não se deva restringir unicamente à aula de Língua Portuguesa, como, infelizmente, muitas vezes, acontece. Deve ser, contudo, uma aprendizagem continuada e desenvolvida em todas as outras áreas académicas.

Poderemos finalizar, argumentando que a competência escrita e a competência oral influenciam-se mutuamente e se o seu ritmo de desenvolvimento difere em algumas fases da competência linguística, isto “... tem a ver com o facto de os processos dominantes no desenvolvimento da competência textual oral serem fruto, fundamentalmente, de um processo de aquisição, enquanto o desenvolvimento da competência escrita não dispensa um processo de ensino-aprendizagem, feito geralmente em meio escolar.” (Sousa e Cardoso, 2008:108) Entendendo por aquisição, a apropriação de um sistema linguístico que dispensa o ensino formal por oposição às aprendizagens que pressupõem que um sujeito seja ensinado por outro para poder ter acesso ao que se pretende, Osório e al. (2008), relativamente à dicotomia aquisição/aprendizagem, afirmam que a aquisição é vista como uma actividade operativa ou procedimental por ser uma actividade inconsciente e, muitas vezes, adquirida por imitação face à aprendizagem que considera uma actividade reflexivo-declarativa.

Concluindo, dominar a linguagem escrita é um exercício que facilita o desenvolvimento da linguagem oral, do mesmo modo que um bom domínio da linguagem falada constitui uma condição para o domínio da linguagem escrita. Se o aluno expuser oralmente suas ideias de forma clara e concisa, provavelmente, redigirá os seus textos com mais facilidade. Como refere Barbeiro (1994:7), referindo-se à escrita enquanto meio de expressão, esta “potencia a organização do pensamento, o desenvolvimento linguístico e a construção da aprendizagem” ou, como salienta Morais (1997:47), “Do ponto de vista das capacidades cognitivas, a escrita e a fala não são representações, exteriores uma à outra e também não são adversárias. São geralmente colaboradoras muito eficazes”.

1.2 A Escrita como Processo

O acto de escrever é uma actividade longa e complexa e a sua aprendizagem inicia-se, normalmente, com o ingresso no 1º ciclo de escolaridade. É no 1º ano, desse ciclo de ensino, que as crianças vão aprender a desenhar as letras obedecendo a um dado traço. Há, portanto, inicialmente uma linguagem gráfica que, progressivamente, quando souber ler será transposta para a oralidade. Nesta perspectiva, inicialmente, a criança só tem como meio de comunicação a linguagem oral para interagir com os seus semelhantes. Pelo exposto, é do nosso ponto de vista importante, antes de iniciar o nosso trabalho propriamente dito sobre a escrita, referir brevemente os períodos da aquisição da linguagem oral através da qual a criança adquire consciência fonológica, instrumento valioso na sua aprendizagem da escrita. É essa consciência fonológica que permitirá à criança, fonetizar a escrita, isto é, distinguir no som de cada palavra alguns elementos do oral que registam no escrito. José Morais (1997:314) define consciência fonológica como sendo “toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem. Estes conhecimentos são susceptíveis de ser utilizados de maneira intencional”. A linguagem oral surge e desenvolve-se em períodos e sequências muito semelhantes em quase todas as crianças, sendo possível identificar regularidades neste processo. Owens (1988) refere que, normalmente, o desenvolvimento da linguagem segue uma ordem sequencial previsível e que existem marcos de desenvolvimento que ocorrem aproximadamente na mesma idade em todas as crianças. Para esse autor, a importância do meio é factor essencial para esse desenvolvimento e aprendizagem, advertindo que embora essas etapas sejam previsíveis, há sempre variações individuais que fazem parte do processo de desenvolvimento. Segundo este autor, a aquisição da linguagem oral é gradual; inicialmente, temos uma pré-linguagem que vai até aos 12/13 meses de idade. Por volta dos três, quatro meses, a criança brinca com as mãos e com a voz. Entre os quatro e os oito meses, o bebé apresenta progressos no campo da linguagem. A base das primeiras palavras começa a ser formulada. Cerca dos sete/oito meses, os sons passarão a sílabas; os |mm m m| poderão tornar-se |mã| ou |mamã| e o |pppp| darão origem ao |pa|, |papa| ou mesmo |pão|. Nesta fase, nenhuma sílaba tem significado para o bebé, mas provoca tanta alegria nos pais, que estes vão incentivá-la para que as repita. A criança acabará por estabelecer uma relação entre a mãe e as duas sílabas pronunciadas ao acaso. Siegler (1998) realçou que as palavras para designar a mãe e o pai são praticamente iguais em línguas diferentes, talvez porque todas as crianças têm mais facilidade em pronunciar o “m”, “p” e o “d”. Destacámos que até aos oito meses e um ano de idade, o bebé conhece muito poucas palavras e como já foi referido escolhe as sílabas fonologicamente mais fáceis de repetir.

A primeira linguagem surge entre os doze meses e os três anos, mas até cerca dos dezoito meses o vocabulário ainda é pobre. Utiliza muito o verbo, uma vez que exprime a acção e a frase é composta por poucas palavras: |papa dar tau-tau|. A explicação é simples:

a criança a partir de um ano deseja aprender a andar, o que a distrairá para outros domínios. Nesta fase, o bebé compreende muito, mas tem escassas palavras para se exprimir. Devemos, então, valorizar as poucas palavras que a criança conhece, repetindo-as correctamente e acrescentando outras. A criança ouve e reconhece os objectos nomeados e um dia será capaz de identificá-los sozinha. A partir dos dois anos, a linguagem desenvolve-se. A criança fala sobre tudo o que a rodeia, é muito curiosa e procura imitar os adultos. O seu vocabulário enriquece-se: primeiro, surgem as ligações | de | e | para | por exemplo | o papa do Lucas |, | um pão para a Rita |; depois, seguem os advérbios e, finalmente, os pronomes. As palavras ainda são por vezes mal pronunciadas, porque tem dificuldades em dizer o “f”, “v” e o “r”.

A aprendizagem da linguagem oral surge, assim, como um processo natural e inato que se desenvolve e se aperfeiçoa através de estímulos/ interacção no seio da família/ meio em que a criança vive. Como refere Sim-Sim (1995:200), é um “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino”. Podemos, então, supor que com o ingresso no 1º ano de escolaridade, a criança possui, *a priori*, um conhecimento implícito da sua língua e quanto mais rico for o vocabulário da criança, mais fácil será a sua descoberta com a escrita e a sua vontade em aprender palavras novas. Por oposição, a aprendizagem da linguagem escrita é mais complexa, mais morosa e exige competências e um ensino diferente da aquisição da linguagem oral. Compete à escola, através de um ensino específico, ensinar a criança a aprender a ler e a escrever e, assim, adquirir e dominar as bases e estrutura do código linguístico escrito da sua língua. O aluno, quer pela idade, quer pelas suas vivências ou pelo reforço positivo do meio, vai sofrendo evoluções a nível cognitivo. Relativamente à influência do meio, Abreu et. al. (1990), apoiando-se nos estudos efectuados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, afirma que os alunos que já tiveram um primeiro contacto com a escrita muito antes de iniciar a escolaridade formal têm maior facilidade em apreender os códigos da linguagem escrita. Sendo assim, o início da aprendizagem da escrita começa com as garatujas dos primeiros anos de vida em que esses rabiscos têm significado para elas, sendo o incentivo dos familiares em perguntar à criança o significado dos mesmos, assaz importante, para a construção do seu léxico imaginário. Essas primeiras aquisições são, e segundo Ferreiro e Teberosky (1986), facilitadoras para uma maior predisposição para a iniciação à escrita. De acordo com essas autoras, segundo um estudo por elas realizado com crianças dos quatro aos seis anos, as crianças que já tiveram contacto com qualquer tipo de escrita têm maior capacidade para formular hipóteses sobre as diferenças entre o número de letras, os símbolos que representam o seu nome, a necessidade de um número de grafia para representar algo, a possibilidade de cada fonema corresponder a um grafema (consciência fonológica). Em suma, têm maiores capacidades em compreender e apreender o funcionamento do sistema alfabético. É com esse conhecimento e com a frequência do pré-escolar, onde aprende a utilizar o lápis e o papel, que a criança adquire algumas etapas fundamentais para o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita.

O processo da aprendizagem da escrita tem sido alvo de estudo e é descrito por etapas ou por fases. Numa primeira fase e denominada, segundo Kroll (1981), de fase de preparação, a atenção do aluno centra-se principalmente nos aspectos estéticos da caligrafia: traçar convenientemente as letras aprendidas e formar palavras e frases com correcção ortográficas, bem como gerir o espaço da folha de trabalho. Esta fase de preparação, que Piaget (1983) define como sendo *a fase operacional - concreta*, inicia-se por volta dos seis/sete anos e é descrita como morosa: implica por parte do escrevente um maior desenvolvimento cognitivo que exige muita concentração, uma vez que deve distinguir/identificar os diferentes fonemas que ouviu e transformá-los em grafemas que, como sabemos, é por vezes muito complicado, uma vez que na nossa língua um fonema pode corresponder a mais de que um grafema e que grafemas diferentes podem representar um mesmo fonema (Barbeiro, 2007). Inicia-se um longo percurso: o aluno aprende, gradualmente, a reconhecer os grafemas que compõem as palavras escritas e toma consciência das unidades de fonemas que compõem as palavras faladas. Assistimos, então, a uma descodificação da linguagem escrita. A memória visual e auditiva têm nesta fase de preparação um papel decisivo, uma vez que o aluno deverá ser capaz de atribuir a um determinado som um dado traço (letra).

Na segunda fase, considerada a fase da consolidação, o vocabulário escrito utilizado é ainda pobre e, muitas vezes, o mesmo da oralidade. A criança ainda não interiorizou que o código escrito implica outro tipo de linguagem do que o oral e é só na terceira fase, a fase da diferenciação/fase das operações formais, é que toma consciência de que a comunicação escrita reverte de aspectos muito diferentes da oralidade. Nesta fase, o escrevente preocupa-se com a pontuação, com os parágrafos e, principalmente, com a selecção das palavras, aspectos importantíssimos, uma vez que o interlocutor ao inverso da linguagem oral não está presente. A esse propósito, Vygotsky (1979:186) refere “A comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior de que a comunicação oral. Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito de quem escreve. Por consequente terá de ter um discurso completamente desenvolvido.” Pelo exposto, a mensagem que se pretende transmitir deve ser clara e concisa, não havendo lugar a ambiguidade.

Na última fase, ou seja, a fase de integração, o sujeito já é completamente autónomo e molda as suas capacidades escritas e orais consoante as situações. Nesta fase, poderemos dizer então que esses alunos, segundo Barbeiro (2007:19), adquiriram a consciência metalinguística, “... que é a capacidade de reflectir acerca da natureza e funções da linguagem com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita” ou, como defende Alegre (2000), é a capacidade que o escrevente tem quando reflecte sobre os próprios mecanismos da língua, sobre as suas regras de funcionamento.

Numa visão mais abrangente, o sujeito possui consciência metalinguística quando é capaz de segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas), separar as palavras dos seus referentes, perceber semelhanças sonoras entre as palavras e julgar a coerência semântica e sintáctica de enunciados (Barrera, 2003:492). Em suma, é quando a escrita já não tem segredos para quem redige.

Essa tomada de consciência de que a escrita serve para transmitir ideias, sentimentos e pensamentos, muitas vezes, abstractos vai alterar a forma de escrever, vão-se fazendo sucessivos ensaios, reflecte-se sobre a dimensão das palavras, se estão ou não inseridas no contexto, se a mensagem pretendida é susceptível de ser entendida/descodificada pelo receptor. No final, o emissor lê e relê a sua composição, substituindo uma palavra por outra para realçar ainda mais a mensagem e novas ideias vão surgindo (memória a longo prazo), sendo que o texto vai adquirindo a sua própria vivência. Fabre (1998:200, cit. Barbeiro, 1999) refere “En remplaçant, en supprimant, en ajoutant, en déplaçant certains termes, le sripteur traite, de fait les signes du langage comme des variables susceptible d’être comparées, équivalente, analysées en signifiant e signifié, ou encore d’être annulées. Du mêmes coup, il experimente la non-transparence du langage, et produit son texte: un objet langagier unique, bricolé à partir de choix incessants et instables, et qui emerge à travers les derives, les conservations et les surgissements de sens.” Assistimos a um novo tratamento da escrita que deixa de ser um mero instrumento de comunicação e passa a ser encarado como pessoal e único, unicamente dependente da vontade e inspiração do sujeito que compõe o texto.

Assim, o acto de escrever implica saber organizar e transmitir os nossos pensamentos (esboço) numa linguagem susceptível de transmitir ao ouvinte as mesmas sensações que foram por nós sentidas. Refere Barbeiro (2001:55): “Enquanto se encontra a escrever, em cada uma das fases ou componentes do processo da escrita, o sujeito defronta-se com problemas, dificuldades, tarefas a resolver de natureza diversa. Para os resolver mobiliza os seus conhecimentos acerca dos tópicos a tratar, acerca dos tipos de texto, acerca do destinatário, acerca da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos, ou seja, implica-se segundo as dimensões cognitivas e metacognitivas.” Sendo assim, o acto de escrever implica que o escrevente pare e pense para saber o que pretende transmitir, como transmiti-lo e para quem.

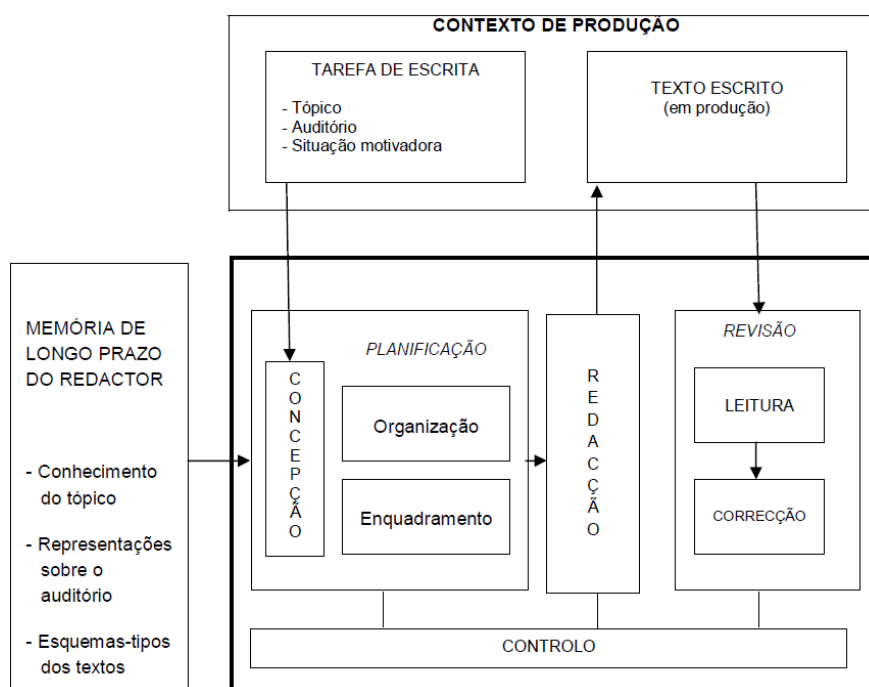
Esse amadurecimento cognitivo reflecte-se ao longo da aprendizagem escolar e pressupõe-se que no final da escolaridade obrigatória, o aluno seja capaz, segundo o próprio Currículo Nacional da Educação Básica, de desenvolver um conhecimento da língua que lhe permita (i) compreender e produzir discursos orais formais e públicos; (ii) interagir, verbalmente, de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; (iii) ser um leitor fluente e crítico; (iv) usar, multifuncionalmente, a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos e (v) explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação das metodologias básicas

de análise, investindo esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. Em suma, a linguagem oral e escrita são ambas objecto de estudo dentro da sala de aula. O sujeito ao escrever o seu texto vive um conflito interior, uma vez que tem à sua disposição vários caminhos mentais (ideias) que irão influenciar todo o texto produzido, quando optar por um.

Variadíssimos são os estudos realizados, que descrevem os processos da escrita. Tomaremos como ponto de referência o modelo proposto por Linda Flower e John Hayes (1980), encarando esse processo como estando em constante mutação e dependendo do contexto em que este é produzido. Segundo estes autores, o “escritor” é um participante activo mas não decisivo na construção do texto, estando dependente de factores/domínios que o vão influenciar e do qual depende todo o texto produzido. Os autores supracitados realçam como sendo importantes os conhecimentos que o sujeito possui sobre o tema e que estão armazenados na sua memória a longo prazo. Poderemos, então, supor que, quanto mais culto for o escrevente, mais facilidade terá em produzir um texto gerador de ideias. Realçam também o **contexto extra-textual** que envolve diversos factores que condicionam a produção escrita. Primeiro, a escolha do **tema** sobre o qual o sujeito deve redigir é determinante; segundo o **destinatário** a quem se destina a produção escrita irá influenciar a escolha semântica e frásica do texto a produzir. Estando em posse destes dois condicionantes, o sujeito delimita, assim, **os objectivos** que pretende atingir. Finalmente, e não menos importante, temos o factor **tempo**, com o qual grande número de alunos se debate na realização de uma prova escrita. Linda Flower e John Hayes referem, igualmente, como importante e indissociável do **contexto extra-textual** o **contexto intra-textual** que servirá de modelo ao escrevente bem como ao destinatário, uma vez que ambos estarão dependentes do que já foi escrito, relido, repensado e susceptível de ser reescrito.

Para estes autores, o Processo da Escrita divide-se em três processos: Planificação, Redacção e Revisão e por um mecanismo de Controlo que serve para gerir as possíveis interacções entre os sub-processos.

Fig.1. Modelo representativo do modelo de escrita, de Flower e Hayes, 1981. (retirado de Barreiro 1999, p.58)



Esta abordagem da aquisição da escrita fundamenta-se nos princípios da Psicologia Cognitiva e distingue-se dos modelos lineares. Estes últimos restringiam-se em analisar/avaliar o produto escrito como um acto acabado. Com esta nova abordagem passa-se a dar ênfase a todo o trabalho mental/cognitivo efectuado pelo sujeito até chegar à etapa final que é a produção escrita. Assistimos a uma construção de saberes feita através de avanços e recuos entre os diferentes elementos dos processos mentais. Recuos para avaliar a organização do texto produzido como rever a forma e o conteúdo, e avanços quando a avaliação efectuada for positiva. Sardinha (2006:156), a propósito, refere “... o produto final, onde se chegava copiando os modelos de boa escrita passou para segundo plano. Actualmente, a tónica é colocada no acto de escrita em si mesmo, ou seja a atenção dos investigadores e dos professores começa a focalizar o processo de construção do texto e, em simultâneo, valorizam-se os processos interiores dos sujeitos quando tentam construir o texto”.

Concluindo, escrever um texto não consiste simplesmente em transcrever os nossos conhecimentos, mas caracteriza-se por ser uma construção complexa, que resulta da interacção entre o escrevente, o texto e o contexto. Segundo Carvalho (1999:55), este processo mental de construção de texto não era contemplado e define-o como importante, na medida em que “nos fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto da escrita” ou como expressa Caverni (1988:255) “Les modeles sont des constructions conceptuelles qui visent a rendre compte par la suite des operations mentales qu’effectue le

objet pour produire ses réponses, des termes sur lesquels les opérations seraient mises en oeuvre et des transformations de ces termes qui en résulteraient”.

1.2.1 Planificação

Poderemos considerar como **planificação** as ideias que fazem parte da mente e que ainda não foram amadurecidas (esboço). Há, portanto, uma necessidade de as transpor no papel, de as organizar e seleccionar segundo método e objectividade. O Processo da Planificação por sua vez divide-se em três sub-processos: numa primeira etapa, temos a **concepção**, em que o sujeito apela ao uso dos seus conhecimentos anteriores, recorre à memória de longo prazo e aprofunda os mesmos através de pesquisas ou palavras-chave. Há uma recolha de toda a informação visual ou mental para atingir os nossos objectivos e facilitar a redacção do texto pretendido. Depois da concepção, o sujeito **organiza** a informação segundo a sua pertinência para o texto que se pretende, se está adequada para o tema em questão e finalmente reavalia o plano de trabalho efectuado na planificação e verifica se estão enquadrados nos objectivos delineados. O sub-processo denominado de concepção é, por assim dizer, o embrião do qual dependerá a qualidade do texto e que servirá de guia para a elaboração deste último. Uma vez que sem concepção, sem conhecimento nem ideias, logicamente, os dois últimos sub-processos estão seriamente comprometidos. Na planificação, a memória assume um papel fundamental, é onde estão armazenadas todas as informações e é o primeiro processo a ser posto em prática no início de qualquer produção escrita. Sequeira (2001, cit. Sardinha, 2005:31) afirma: “... atribui um papel relevante à memória, pois é aqui que o indivíduo armazena as suas estratégias de pesquisa...” É a fase de elaboração dos conteúdos a abordar no texto pretendido. Através da planificação, a escrevente fixa um objectivo, procura ideias na sua memória de longo prazo, efectua uma selecção consoante a sua pertinência, organiza-as/hierarquiza-as mentalmente em função do seu destinatário para que a mensagem que pretende transmitir não seja dúbia. A planificação servirá de suporte durante todo o processo da escrita como salienta Rei (1994:41) que vê nela um recurso essencial uma vez que este trabalho mental prévio é útil na medida em que serve para “... não esquecermos nada de essencial, para não nos repetirmos e sobretudo para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz, com a impressão que queremos fazer nascer no leitor, com a descrição do objecto ou do mundo de coisas que queremos criar.” Sintetizando, segundo Contente (1995:29), o aluno deverá ter presente antes de iniciar a sua produção escrita, o seguinte: “1) o tipo de texto pedido, 2) os acontecimentos a indicar no texto, 3) as ideias a reproduzir, 4) os argumentos a utilizar (a sua opinião ou apenas conhecimentos científicos), 5) que tipo de relação é necessário estabelecer entre os acontecimentos e ideias, 6) quais os cuidados a ter com o texto para que se perceba o que pretende transmitir”.

No escrevente desenvolvido, como teremos oportunidade de constatar, esta actividade é morosa, o que não se verifica no escrevente em desenvolvimento. O primeiro tem um objectivo que vai determinar toda a selecção e organização dos conteúdos conceptuais bem como o léxico mais adequado. O escrevente em desenvolvimento, por falta de prática e com medo de esquecer o que sabe, precipita-se para o papel e transcreve as ideias à medida que lhe vão surgindo. Assim, o seu texto depende exclusivamente dos conhecimentos que possui na altura em que lhe é pedido para compor um texto escrito. Sardinha (2005:67) baseando-se em Bereiter e Scardamalia (1987), afirma que “...uma das dificuldades em planificar um texto parece residir na tarefa de gerar conteúdo, talvez porque as crianças e adolescentes não possuam destrezas que lhes permitam seleccionar na memória os conhecimentos aí armazenados”. Daí advém a necessidade de implementar dentro da nossa sala de aula a ideia que planificar não é uma perda de tempo, mas um recurso valioso que irá permitir desencadear uma série de ideias abstractas e adormecidas na nossa mente recorrendo à nossa memória. O papel do professor pode ser determinante na activação destes conhecimentos, pode fornecer pistas relativamente ao tema em questão a partir de textos já abordados na sala de aula ou mesmo através das vivências dos alunos.

1.2.2 Redacção

É a partir da redacção que o sujeito vai transformar os seus pensamentos/ideias para um suporte gráfico com funções comunicativas. A esse propósito, Vigotsky (1979) distingue a linguagem mental da linguagem escrita. A primeira não possui qualquer finalidade comunicativa, uma vez que os pensamentos são uma linguagem abstracta, à qual só o sujeito tem acesso ao inverso da segunda que vai actuar sobre outros sujeitos. Corroborando Vigotsky, Barbeiro (1999:61) refere a redacção como um processo que “... tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tais com surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos”. A redacção pressupõe que o sujeito faça uso dos seus conhecimentos e pesquisas, anteriormente activados na planificação. Há uma nova selecção do que é realmente importante escrever no texto, à medida que se escreve vão-se fazendo novas anotações, transformar palavras, dando mais ênfase a umas do que outras, pontuar correctamente, tem-se cuidado com a sintaxe, com os tempos verbais, com os parágrafos e com o enquadramento das ideias. Há todo um trabalho cognitivo efectuado conscientemente pelo escrevente com o objectivo de tornar o seu texto coeso. Para Emília Amor (1993:117), um texto coerente pressupõe, mais uma vez, uma tomada de decisão por parte de quem redige, uma vez que deve:

- Seleccionar elementos articuladores intra e interfrásicos;

- Utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
- Estruturar as referências (nominais, temporais e espaciais);
- Realizar operações de determinação;
- Proceder a substituições lexicais;
- Hierarquizar os tópicos discursivos,
- Efectuar uma pontuação adequada tanto ao nível da frase como do discurso.

A redacção de um texto está, portanto, dependente das estratégias activadas pelo sujeito ao iniciar a sua escrita. Hayes (1998) não esquece, igualmente, o factor motivação como sendo importante na qualidade do texto produzidos: quanto mais interessante for o tema para o escrevente mais tempo dedicará à planificação, esforçando-se para atingir os objectivos pré-definidos na planificação. A selecção de um tema familiar irá ao encontro das camadas mais jovens que poderão produzir um texto com qualidade, uma vez que activa na memória experiências vividas e sentidas pela criança. O trabalho cognitivo aqui exigido é menor, uma vez que o aluno não deve fazer grande esforço mental (entendemos, aqui, recorrer a conhecimentos transmitidos em contexto escolar) e simplesmente passar para o papel as suas vivências. Quando a escolha do tema pretende ser um texto argumentativo, no qual se pede opiniões e comentários, o esquema do texto muda: este deve estar bem organizado, em que as ideias defendidas devem ser devidamente justificadas, o que exige por parte do sujeito um maior esforço a nível cognitivo, uma vez que o texto pretendido deve ser lógico. Há por parte do escrevente uma preocupação entre os conteúdos e a forma linguística mais adequada para os exprimir. Outro factor essencial aquando da redacção de um texto é o factor extra-textual. Consiste em saber para quem se dirige o mesmo. O destinatário influencia o estilo do escrevente consoante o seu grau de familiaridade, o cuidado com que redige é diferente.

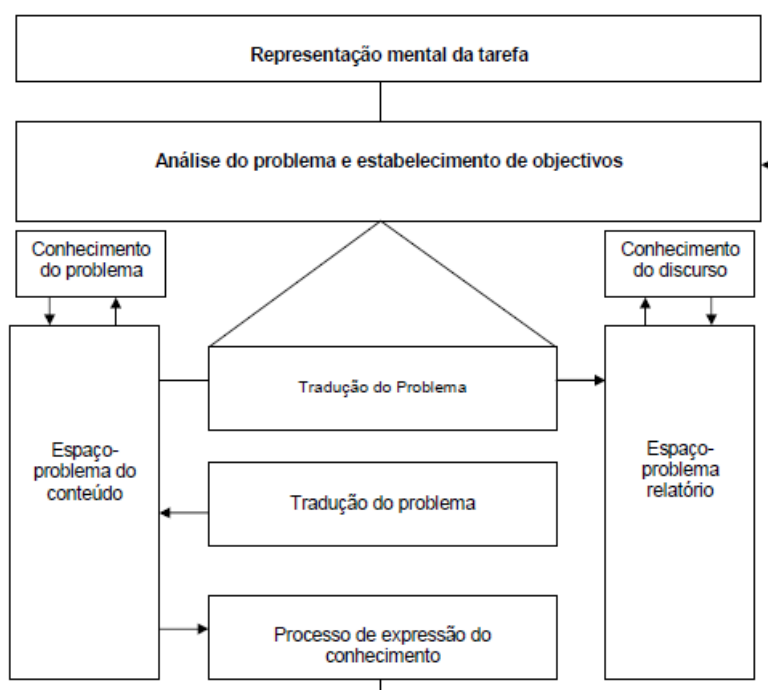
1.2.3 Revisão

Durante e depois de escrever um texto, a revisão tem por função avaliar de forma crítica o texto produzido de modo a verificar se está de acordo com os objectivos fixados na Planificação e, por isso, está presente em qualquer momento no processo da escrita. Permite ajustamentos ortográficos, lexicais, entre outros, e, eventualmente, corrigir ou reformular novos pensamentos. É uma fase essencial durante todo o processo da escrita e serve de controlo, uma vez que ao longo da sua redacção o sujeito efectua pausas para ler e verificar se o que já escreveu é coerente e se as ideias expostas estão organizadas de acordo com os

objectivos estabelecidos. A leitura vai proporcionar uma reavaliação dos conteúdos, identificar e corrigir eventuais erros ortográficos ou frásicos. A revisão ou releitura do texto é fundamental uma vez que serve de controlo. É nessa última etapa que o escrevente toma a sua decisão mais importante, fazer do seu texto um produto acabado ou susceptível de ser novamente analisado e reescrito. Barbeiro (1999:62) sintetiza: “... a revisão acarreta em si a virtualidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do processo de escrita...” sendo que “Esta possibilidade de alteração do percurso delineado, constitui, em si, um factor de complexidade, acarreta virtualidades quanto ao enriquecimento do processo. Deste modo a escrita desempenha um papel fundamental na construção e clarificação do pensamento.” (idem:65)

É, portanto, através da Planificação, da Redacção e da Revisão que o professor deverá pretender que o seu aluno adquira as competências/*performances* exigidas. Nas nossas salas de aula é difícil mas não impossível encontrar alunos que dominem esses sub-processos da escrita. Scardamalia e Beireter distinguem dois tipos de escreventes. Estes autores analisaram as transformações operadas durante o processo da escrita. Dedicando especial atenção aos escreventes que classificaram como escreventes em desenvolvimento ou escreventes desenvolvidos consoante as suas competências na produção de textos.

Fig.2. Modelo de transformar o conhecimento, de Scardamalia e Beireter, 1986 (retirado de Santana 2007, P.45)



O escrevente em desenvolvimento elabora um plano de trabalho mental que visa identificar o tema e o tipo de texto pretendido. À medida que as ideias, palavras, frases vão fluindo no seu pensamento, estas são transcritas para o papel, dando origem a textos

semelhantes de textos orais. A coerência do texto depende da memória de trabalho do escrevente, isto é, dos conhecimentos que possui na altura e não há grande preocupação com a qualidade de produção do mesmo.

O escrevente desenvolvido dedica-se à sua composição. Há uma maior planificação e análise dos conteúdos a abordar. Recorre igualmente à informação armazenada na memória de longo prazo, mas não há uma transcrição fiel dessas informações que lhe vão surgindo. Há uma preocupação em modificá-las para serem adaptadas ao contexto extra-textual, preocupa-se com a sintaxe, ortografia e o género do discurso a usar. Poderemos então supor que para este tipo de escrevente o factor tempo pode ser decisivo para uma maior qualidade no texto produzido, uma vez que levam mais tempo em planificar, em gerar/recorrer aos seus conhecimentos. Outra estratégia é, segundo Flower e Hayes (1980) e Barbeiro (2007), recorrer ao tradicional rascunho para redigir um texto. É uma estratégia acertada, pois ao fazê-lo o sujeito planifica e redige com mais cuidado uma vez que não está preocupado com a apresentação gráfica do mesmo. Na mesma linha de pensamento de Scardamalia e Beirreter, Cassany (1994: 262) define o perfil do bom escritor como sendo aquele que:

- “Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún período importante de su vida. La lectura es lo médio principal de adquisioón del código escrito.
- Tomar consciência de la audiência (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quiren decir, en como lo dirán, en lo que el receptor ya sabe.
- Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que vão escribir, y también de como van trabajar. Se marcan objetivos.
- Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos que ya escritos para comprobar si realmente se ajustan a lo que quier decidir y, también. Para enlazarlos com lo que desea escribir a continuación.
- Revisar el texto. Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos câmbios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.
- Processo de escritura recursivo. El processo de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma com el primer esquema o plano del texto; l ova mofificando durante la redacción del escrita a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
- Estratêgia de apoio. Durante la composición, el autor también utiliza estratêgias de apoio para solucionar algunas contingências que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o dicionários para extaer alguna informatión que no tiene y que necessita.”

Em suma, Cassany enumera de forma sintética os processos da escrita que vão desde a planificação, revisão e redacção e retrata o Modelo de Transformar o Conhecimento, de Scardamalia e Beireter, isto é, as etapas percorridas para um escrevente em desenvolvimento se tornar num escrevente desenvolvido. Para o autor, o bom escritor é aquele que domina todos os aspectos atrás referidos. Vê na leitura uma fonte de aquisição e transmissão de conhecimento e estabelece uma relação directa entre o hábito de ler e a competência escrita (memória a longo prazo), essencial na fase da planificação; quanto mais informação/conhecimentos o escrevente tem sobre o assunto, mais simples se tornará transcrever a suas ideias para o papel. No processo da escrita aqui retratado, o bom escrevente pensa no que vai e como vai escrever, tira apontamentos que lhe poderão ser úteis no desenvolvimento do texto que pretende (planificação), relê, corrige, pois, muitas vezes, depois dessas releituras e correcções, o produto final nem sempre corresponde ao que inicialmente se pretendia (contexto intra-textual/revisão). Cassany refere ainda que o bom escrevente não é aquele que sabe tudo e que redige sem erros, mas sim aquele que se preocupa com a escrita das palavras, que recorre a alguns auxiliares úteis como a gramática ou dicionário. O bom escrevente é aquele que centra a sua preocupação no tema, na audiência, em como transmitir a mensagem que pretende de forma clara e concisa.

CAPÍTULO II

A ESCRITA E O ERRO ORTOGRÁFICO

2.1. Conceito de Erro Ortográfico

É muito comum ouvirmos lamentos de professores sobre a quantidade de erros cometidos nas produções escritas dos seus alunos. Sendo a escola o local privilegiado para a aprendizagem correcta da ortografia, cabe, mais uma vez, ao professor registar os possíveis desvios cometidos pelos alunos quando, ao redigirem, transgridem umas das regras ortográficas estabelecidas dentro da língua. Por isso, saber escrever é segundo Galisson e Coste (1983:240) fazer “a distinção entre o que é errado e o que é correcto depende da norma escolhida” ou, como salienta Torre (1985:20), o erro é “ tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado numa língua”. Em suma, todo o escrevente deve cingir-se ao padrão em vigor, sob pena de ser penalizado. Assim, o desempenho ortográfico dos alunos é uma das principais preocupações com que se debatem os professores actualmente. Não são alheias as reformas efectuadas pelo sistema educativo que reflectem esse mesmo pensamento relativamente à aprendizagem do conhecimento explícito da língua materna.

A evolução da ortografia foi lenta e não foi pacífica, compreendendo três períodos. Num primeiro período, denominado de Período Fonético, que vai do século XII até meados do século XVI, as palavras eram escritas como se ouviam não se dando muita importância à origem etimológica das mesmas. Seguiu-se-lhe o Período Etimológico, em que há novamente uma preocupação pela origem das palavras. Reaparecem palavras escritas que tinham deixado de existir sobretudo por influência do espírito renascentista que vigorava nessa época, e que destacavam a escrita correcta tendo como base o uso das línguas vernáculas como o latim e o grego e, assim, surgem as primeiras gramáticas renascentistas que se preocuparam em fixar regras comuns à nossa língua. É no último período, Período das Reformas Ortográficas, 1911, que surge a primeira normalização ortográfica efectuada por uma comissão composta por Carolina Michäelis de Vasconcelos, Cândido de Figueiredo, Gonçalves Viana, Adolfo Coelho e Leite de Vasconcelos que visava definir regras ortográficas uniformes para a língua portuguesa. Carolina Michäelis de Vasconcelos, citada por Marques (2003:13), refere que até 1911, “Em Portugal não há, nem houve nunca, ortografia oficial, uniforme. Só ortografias variadas, mais ou menos sensatamente regradas pelo costume e exemplos de bons autores, ou mais ou menos inçadas de erros, contradições, dislates, caprichos e idiosincrasias pessoais”.

Com a introdução dessa nova reforma ortográfica e adoptada por decisão do governo Português nas escolas, a língua portuguesa sofre novas modificações cujo objectivo era a sua simplificação como exemplifica Inês Duarte (2000:395): “elimina anacronismos (grupos consonânticos como <ph>, <th>, <rt> <y>; consoante duplas como <dd>, <gg>, <ll>, <mm>, <pp>, define os princípios da acentuação gráfica, do uso do til e da escrita dos ditongos, fixa a escrita das sibilantes com bases em critérios etimológicos ainda sobrevivente em dialectos mais conservadores (<c> vs <ss>; <z> vs <s>; <x>vs <ch>) e regula o uso do hífen”. Foi essa Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa, datada de 1911 e que o Brasil não aceitou, uma vez que não tinha sido consultado aquando da realização da mesma, que tem vigorado até quase aos nossos dias, sofrendo pequenas alterações pelos Acordos Ortográficos assinados entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras de 1931 até 1990. No ano de 1990 é elaborado entre as duas academias uma nova base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que, após sucessivos recuos, só seria aprovado em 2009 e cuja entrada em vigor está prevista para 1 de Janeiro de 2012.

No entanto, em 2008, com o objectivo de uniformizar conceitos e designações da gramática da Língua Portuguesa, o Ministério da Educação publicou o Dicionário Terminológico que fixa a Nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário, uma vez que os manuais escolares utilizavam termos gramaticais pouco claros e, por vezes, aleatórios. O Dicionário Terminológico pode ser visto como um auxiliar de trabalho no ensino da gramática e no estudo de textos, vindo substituir a Nomenclatura Gramatical de 1967 que já se encontrava desactualizada.

A noção de erro ortográfico tem sido alvo de numerosos estudos e tem vindo a ser considerado como uma preciosa ferramenta de trabalho, a partir da qual o professor pode planificar as suas aulas no sentido de perceber, ajudar e colmatar as falhas que vão surgindo à medida que o aluno alarga o seu vocabulário e se preocupa em redigir palavras mais complexas do que as que já sabe. Posição partilhada por M.G. Pinto (1998:142), uma vez que para esta autora “O erro ortográfico, desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir do conhecimento que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento.” O erro faz, então, parte da evolução da aprendizagem da escrita e pode ser considerado, como defende Scarpa (1992) e Azevedo (2000), como perfeitamente normal e parte integrante no processo para a construção de novas aquisições e saberes ou, citando Amor (1993:159), “...uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo rendimento”. Essa noção de erro foi vista numa perspectiva mais branda face

aos modelos mais tradicionais, surgindo com Jean Piaget a partir da década de oitenta. Nessa perspectiva construtivista, o aluno já não é visto como principal responsável pela qualidade das suas produções escritas. O aluno passa a ser agente activo e não passivo, deixando de ser visto como um mero acumulador de saberes ao qual incutimos regras. Pelo contrário, quando chega à escola e como já referido, traz consigo algumas hipóteses sobre a linguagem e a escrita. Na perspectiva de Jean Piaget, era o pedagogo que tinha de se adaptar às crianças e não o inverso, posição igualmente defendida por Antunes e Luckesi (1998) que encaram os erros cometidos pelos alunos como instrumento de trabalho e fonte de informação e aproximação, tendo um único e mesmo fim: ajudar os alunos a descobrir a escrita. O aluno não deve ter medo de errar e, em conjunto com o professor, deve descobrir as causas passíveis que o levem a cometer os mesmos.

Morais (2001:72-75) refere alguns critérios a adoptar pelo professor aquando do ensino da ortografia para com os seus alunos, que passa por uma reflexão sobre a própria natureza da ortografia nos vários processos da escrita; não restringir a imaginação dos seus alunos e deixá-los redigir livremente; não fazer do ensino da gramática uma condição para a aprendizagem das regras; incentivar a discussão colectiva dos conhecimentos expressos pelas crianças; registar por escrito as descobertas dos alunos e definir metas tendo em conta a heterogeneidade da turma. Para este autor, se o aluno for devidamente acompanhado quanto à utilização das regras ortográficas na sua produção escrita, o seu espírito ficará mais liberto dedicando toda a sua atenção a sua redacção, tornando-a mais rica. Esse mesmo autor estudou as causas mais frequentes dos erros ortográficos da nossa língua e chegou à conclusão que os principais erros devem-se, principalmente, à relação entre os sons e grafemas que, como refere Barbeiro (2007:46), referindo-se ao Sistema Ortográfico do Português, “o mesmo grafema pode representar mais de que um fonema e o mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema” e salienta outra fonte que pode originar alguma confusão por parte do aluno relativamente ao sistema ortográfico português que é o uso dos dígrafos ou digramas, que apesar de serem constituídos por duas letras referem-se a um único som, cita como exemplo: <rr>, <ss>, <ch>, <lh>, <nh>, <gu>, <qu>. Refere ainda o <h> que não se ouve mas se escreve. A aprendizagem da escrita, ou seja, redigir sem erros, revela alguma complexidade e exige por parte do sujeito iniciante uma certa memória em assimilar regras que não são inatas e que se vão adquirindo com a prática a partir de um ensino específico, apropriado e ajustado às capacidades do aluno. Podemos, ainda, falar das confusões originadas por palavras homófonas com um som idêntico e com significado diferente.

O sistema ortográfico português, como vimos, não é linear, não se escreve como se fala e obedece a algumas regras bem definidas dentro do sistema linguístico. Essa complexidade tem levado vários autores a estudar e classificar os erros consoante a sua natureza. Mateus (1962), citado por Barbeiro (2007:104), distingue dois tipos de categoria na sua análise de erros: uns dizem respeito à Ortografia das Regras Gramaticais, o aluno

desconhece que os verbos no presente e na terceira pessoa do plural acabam em «am» em vez de «ão» ou erra na formação do plural. Os outros erros são relativos ao vocabulário. O mesmo autor subdivide os erros de vocabulário em Ortografia do Uso e Ortografia Fonética e Disfonética. Os erros de Ortografia de Uso são cometidos porque o aluno desconhece as palavras, confunde ou omite letras, sendo incapaz de a escrever correctamente. A palavra deve ser aprendida globalmente e escrita várias vezes para que o aluno a assimile e a escreva correctamente, uma vez que não há explicação gramatical para a grafia da mesma, como é o caso das consoantes mudas, por exemplo o «h». Nos erros relativos à Ortografia Fonética e Disfonética, o aluno adiciona vogais: escreve *admirado por admirado, por vezes adiciona igualmente consoantes e escreve *camponenses por camponeses, verifica-se a queda de vogais ou consoantes como é o caso de *indiferente por indiferente ou *abir por abrir.

No intuito de ajudar a compreender a origem dos erros, muitos autores têm vindo a categorizá-los e L. Barbeiro (2007:109) apresenta uma sistematização de nove tipos de erros a considerar na aprendizagem da ortografia:

- incorrecções 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); este tipo de erro é muito comum nos escreventes principiantes que ainda não interiorizaram os sons, fazendo ainda alguma confusão;
- incorrecções por transcrição da oralidade corrente (ex: *pescina por piscina). O aluno escreve como ouve;
- incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. O aluno desconhece as regras gramaticais às quais se devem subordinar algumas palavras (ex: antes de p ou b, o som |en| escreve-se com m);
- incorrecções por inobservância das regras de base morfológicas (ex: *fomus por fomos). O aluno desconhece a origem da palavra em causa;
- incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras (ex: *sidade por cidade);
- incorrecções de acentuação (ex: * agua por água);
- incorrecções de minúsculas e maiúsculas nos nomes comuns ou no início dos parágrafos;

- incorrecções 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);
- incorrecções de translineação (ex: *turi-/stas por turis/tas).

Por ser de especial interesse para este estudo, referimos a tipologia de Rebelo, Marques & Costa (2000:167-168) que elenca os diversos tipos de erros que surgem numa primeira fase da evolução da aprendizagem da língua escrita e que são comuns à grande maioria dos alunos aquando do seu ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico:

1) Erros de identificação de fonemas

- a) Há fonemas muito semelhantes como o «d» e «b», «m» e «n», sendo relativamente fácil confundi-los.
- b) As irregularidades das características acústicas das consoantes oclusivas influem na percepção das sílabas onde se encontram, originando trocas de fonemas que se reflectem na representação gráfica (ex: *data por bata).

2) Fenómenos fonéticos

- a) Influência da oralidade escrita (ex: *fadu por fado).
- b) Nasalação de palavras (ex: *pãi por pai, por analogia com mãe).
- c) Supressão da nasalidade (ex: *tobo por tombo).

3) Confusão com as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema

- a) Os conjuntos de símbolos gráficos em que o segundo elemento é apenas um signo auxiliar, e não se pronuncia, aparecem escritos com omissão desse segundo elemento (ex: *gizo por guiso).
- b) Os mesmos símbolos gráficos (gu / qu), que em outros contextos já se pronunciam (guarda / quadro), geram novas confusões gráficas (ex: *amigua por amiga).
- c) Outro erro é a transcrição do fonema «s» que apresenta mais do que uma grafia (ex: *assorda por açorda).

Poderemos ir um pouco mais longe e retratar de forma breve as principais causas que podem afectar o aluno no início da aprendizagem da escrita e que podem perdurar ao longo de toda a escolaridade se não forem detectadas a tempo e, assim, surge o termo disortografia, definido por Vidal (1989, cit. in Torres & Fernandes, 2001) como o “conjunto de erros da escrita que afectam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”. Segundo Baroja,

Paret & Riesgo (1993, cit. in Cruz, 1999), a disortografia consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com numerosas falhas e que se manifesta logo que se tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. Segundo Citoler (1996, cit. in Cruz, 1999), os escritos dos disortográficos são curtos, pobres em termos de organização e ideias e usam uma pontuação inadequada. Além disso, estes indivíduos esquecem-se, normalmente, de rever o que escrevem. Torres & Fernández (2001) referem-nos que a disortografia implica uma série de erros sistemáticos, na escrita e ortografia, que podem conduzir a uma ininteligibilidade dos escritos. Assim sendo, estes erros podem ser classificados em várias categorias:

1) Erros de carácter linguístico-perceptivo, em que há:

- Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos
- Omissões (omissões de fonemas, de sílabas ou mesmo de palavras)
- Adições (adições de fonemas, de sílabas ou de palavras)
- Inversões de sons (inversões de grafemas, de sílabas numa palavra e palavras)

2) Erros de carácter visuoespacial, em que pode verificar-se:

- Substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (exemplo: d/p)
- Substituição de letras semelhantes, em termos de características visuais (exemplo: m/n)
- Escrita de palavras ou frases em espelhos
- Confusão em palavras com fonemas que admitem dupla grafia (exemplo ch/x)
- Confusão em palavras com fonemas que admitem duas grafias, em função das vogais (exemplo: g, c)
- Omissão da letra h

3) Erros de carácter visuoanalítico, em que há:

- Troca de letras, sem qualquer sentido, em virtude de dificuldades em realizar a síntese e a associação entre fonema e grafema

4) Erros relativos ao conteúdo, em que pode observar-se:

- União de palavras
- Separação das sílabas que compõem uma palavra

5) Erros relativos às regras de ortografia, sendo vulgar:

- Não colocar o “m” antes do “p” e “b”
- Não colocar maiúsculas depois do ponto final ou no início do texto
- Não colocar o hífen nas mudanças de linhas
- Não respeitar as regras de pontuação.

Como podemos ver, essas categorizações dos erros são muito semelhantes e todas elas apontam para um ensino específico e programado consoante as características ao nível ortográfico de cada aluno. O tratamento do erro visa, sobretudo, saber quais são os conhecimentos que o aluno possui das normas gramaticais, podendo, assim, efectuar estratégias mais adequadas, visando a superação dos mesmos. Azevedo (2000:71) reitera a importância de categorizar os erros cometidos pela turma/aluno, uma vez que nos permite retirar informação “...tipo e quantidade de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso”.

2.2. Competências Ortográficas

Quando a criança inicia o seu percurso académico possui um conhecimento implícito da gramática e é na escola que irá descobrir as regras que condicionam o uso da língua escrita. Por oposição ao erro ortográfico, poderemos definir como competente todo o sujeito que redige com clareza e correcção, obedecendo às regras gramaticais estabelecidas no seu sistema linguístico (Barbeiro:2007). É na escola que a criança irá descobrir, progressivamente, a correspondência entre o que ouve e o que escreve, que determinado som corresponde a determinada letra e vice-versa. No início da aprendizagem, trabalha-se quase exclusivamente os sons, pressupõe-se, então, que a criança tenha capacidade para diferenciar os sons da língua falada para poder, assim, adquirir consciência fonológica que é referida por muitos autores como essencial para poder identificar os sons que constituem determinada palavra. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), poderemos falar em consciência fonológica quando o aluno for capaz de: (i) isolar sílabas (pra.tos), revelando assim consciência silábica; (ii) isolar unidades dentro da sílaba (pr.a-t.os.), revelando consciência intrassilábica; (iii) isolar sons da fala (p.r.a.t.o.s.), revelando consciência fonémica (...), o que implica por parte do aluno uma reflexão explícita, que conseguirá através da manipulação dessas unidades.

Os métodos de iniciação à leitura e à escrita mais utilizados nas escolas portuguesas são o analítico e o sintético. No método sintético, a aprendizagem inicia-se pelas letras (sinais gráficos e respectivos sons), seguindo-se a sua fusão em sílabas e, a seguir, a junção das sílabas em palavras. No método analítico, a aprendizagem começa com a memorização de frases, seguindo-se a separação das palavras das frases e, a seguir, as sílabas das palavras. Além destes métodos, temos um método conhecido como natural que defende que a criança deve aprender a ler como aprendeu a falar, isto é, de uma forma natural. Qualquer método

referido pode ser adoptado em função dos alunos e da turma. O objectivo é o mesmo, ou seja, dotar o aluno de capacidades para fazer uso da língua escrita de forma correcta. No entanto, convém referir que o método mais utilizado no nosso sistema de ensino é o método sintético - analítico, porque uma vez concluída a análise das frases, a criança adquire o conhecimento das letras, podendo recorrer à oralidade para decifrar palavras novas. Inicia-se, assim, a aprendizagem do alfabeto português.

É no início da aprendizagem do alfabeto que surgem as primeiras lições de ortografia: primeiro, ensinam-se as cinco vogais, depois, parte-se para o ensino silábico de palavras simples, em seguida, conjugamos a consoante em estudo com as vogais aprendidas dando origem a |pa|, |pe|, |pi|, |po| e |pu| e, por fim, surgem as primeiras palavras escritas, como por exemplo: papa, popó, pipa... A descoberta das letras e das palavras é no início relativamente fácil para a maioria das crianças, basta juntar a consoante aprendida com as vogais ou os ditongos para formar sílabas e descobrir que a junção das várias sílabas pode originar palavras. Ainda segundo Freitas, Alves e Costa (2007) saber identificar as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala que compõe as palavras são de extrema importância para o treino da consciência fonológica ou, como refere M. Pestun (2005:408), “Independentemente de a relação entre consciência fonológica e habilidade para a leitura e escrita ser de causa, de efeito ou de reciprocidade, o que se tem claro actualmente é que o domínio fonológico exerce grande influência no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos”. Barbeiro (2007:158-159) a esse propósito menciona alguns exercícios úteis para o treino da consciência fonológica:

- “suprimir palavras em canções (à semelhança do que acontece com a canção «O meu chapéu tem três bicos»);
- reconstruir a ordem numa pequena «frase» em que o professor alterou a ordem das palavras;
- a mesma sílaba inicial: dizer palavras começadas pela sílaba indicada pelo professor;
- detecção do intruso: indicar qual das palavras não começa por determinada sílaba (as palavras poderão corresponder a figuras apresentadas em cartões);
- rimas: agrupar cartões com figuras cujos nomes rimem; eliminar o intruso num conjunto de cartões cujos nomes rimam, excepto um; dizer, em relação à sequência de palavras que vão sendo ditas pelo professor, se rimam ou não com a outra, indicada como chave;

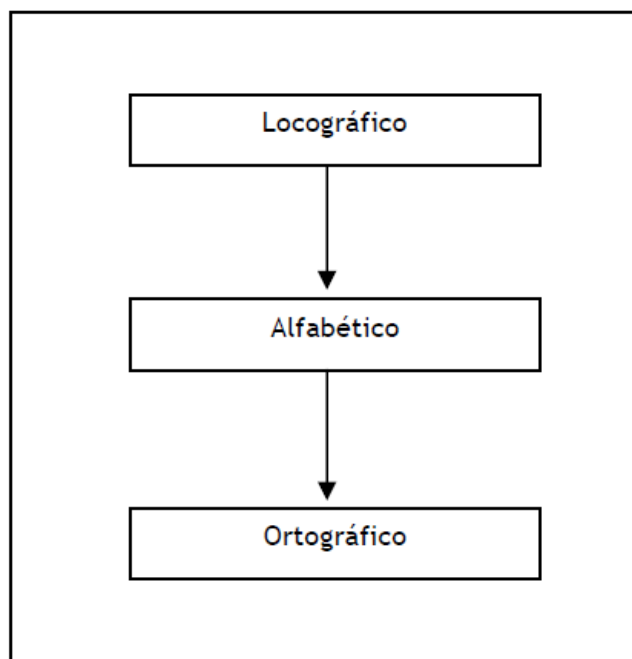
- falar à robô: segmentar sílabas num discurso cadenciado, isto é, passando a dizer as palavras como se fossem robôs, pronunciando as palavras sílaba a sílaba (fonte: McCabe, 1992, apud Castro e Gomes:2000:189);
- caixas ou sacos de palavras: tendo em conta o som pelo qual a palavra começa, a criança deverá dizer qual a caixa em que deverá ser colocada a palavra;
- conjunto de palavras: constituição de conjuntos de palavras, tendo em conta características ortográficas: presença de determinada regra; presença de determinada representação do fonema; presença de determinada sequência de letras; ect.
- a palavra tem ou não som ___?: a criança deverá dizer se em determinada palavra é pronunciado ou não determinada fonema;
- o intruso: como em relação à sílaba, a criança deverá dizer, que entre um conjunto de três ou quatro palavras, qual não pertence ao grupo, por não começar por determinado som: ex. sal - sopa - mar - sol (fonte: Vale e Cary, 1998);
- manipulação fonémica: supressão, substituição, mudança de posição entre os fonemas; esta actividade pode ser ligada à leitura e à escrita, por meio da manipulação das próprias letras.”

As actividades citadas podem, segundo Barbeiro, revelar-se facilitadoras para a aprendizagem quando o aluno apresenta dificuldades em relação ao domínio da consciência fonológica. São actividades lúdicas que vão ao encontro dos ideais de Vygotsky (1991), que estabeleceu uma relação extremamente importante entre o jogo e a aprendizagem. As primeiras dificuldades surgem quando se iniciam os casos especiais de leitura, através dos quais a criança memoriza algumas regras ortográficas como o valor de <s>, consoante a sua posição na palavra, que o <c> junto do <e> e do <i> tem valor de <s>, que o <x> entre vogais <a> e <e> tem som de <z>, que a seguir aos elementos an, in, on, un, emprega-se <ch> com som de <x>, que a seguir aos ditongos <ai>, <ei>, <oi>, <ou>, geralmente emprega-se a consoante <x>, que o <g> junto de <e> ou <i> vale <j> ... só para citar alguns exemplos da complexidade do nosso sistema ortográfico. É nesta etapa que o professor deve ter em atenção o ritmo de cada aluno, alguns interiorizam as regras com relativa facilidade, outros pelo contrário demoram mais tempo. O professor deve estar atento às particularidades de cada um e muitas vezes cria grupos dentro da sala. Esta formação de grupos é, muitas vezes, vista pelos pais como marginalizadora, pois faz a distinção entre os bons e os maus alunos. Tal pensamento é para nós professores, profundamente, errada, uma vez que a adopção dessa estratégia só visa beneficiar o aluno, permitindo-lhe que possa trabalhar ao seu próprio ritmo sem ser condicionado pelos colegas da turma.

A autora Allal (1997) debruçou-se sobre o estudo da aquisição da ortografia e identificou dois modelos para a sua aprendizagem. O primeiro, refere-se a uma aprendizagem específica da ortografia, baseada em actividades de memorização, em exercícios e ditados que visam como objectivo principal e sistemático a interiorização das regras gramaticais e ortográficas. Segundo essa óptica, pressupõe-se que esse tipo de actividade faça com que o aluno, ao contactar com produções escritas, aplique, de forma natural e quase mecânica, as aquisições adquiridas anteriormente e as ponha em prática instintivamente. Esse método implica que o aluno já tenha memorizado as regras e as saiba aplicar correctamente, que como já referimos nem sempre acontece. É um método que não se pode, portanto, adoptar à turma na globalidade, uma vez que não tem em conta as características individuais de cada aluno, pois os exercícios propostos são iguais para todos.

O segundo modelo referenciado pela autora, relativamente à aprendizagem e aquisição da ortografia, refere-se à integração natural da ortografia à medida que os alunos vão produzindo os seus próprios textos, sendo esses últimos que servirão de base para explorar as capacidades ortográficas dos alunos. Aqui a ortografia não é vista como primordial e tem como objectivo que o aluno, a partir das suas produções, faça uma análise e reflecta sobre as palavras por ele escritas, descobrindo assim o porquê dos erros cometidos. O desenvolvimento e aquisição de competências ortográficas é um percurso lento que obedece, segundo alguns autores, a algumas etapas ou estados pelo qual o aluno passa até adquirir correcção ortográfica. Frith (1985, 1986) refere que a aquisição da escrita e da leitura dá-se através de estados que se sucedem uns aos outros. O modelo elaborado por Frith (1985) expõe principalmente a aquisição e identificação das palavras escritas e propõe três estados para o desenvolvimento da linguagem escrita: o primeiro estado é o locográfico, o segundo é o alfabético e o último é o ortográfico.

Fig.3. Modelo d Frith. U. (1986, p.77). (retirado e adaptado de: A developmental Framework for Developmental Dyslexia. Reasearch Reflections Neuropsychologie).



Neste modelo, a aquisição da leitura efectua-se, portanto, por estados. A cada estado corresponde determinado desenvolvimento cognitivo na criança que só passa para o estado seguinte quando adquiriu as características do estado anterior. O autor refere, ainda, a existência de um estado simbólico de pré-literacia no início da aquisição da linguagem escrita, no qual a criança mesmo não sabendo ler, tem consciência da existência das palavras e das frases. No primeiro estado, o estado locográfico, a criança tem uma linguagem essencialmente visual. Ela não sabe ler, mas reconhece a globalidade das palavras a partir das cores, das formas das letras e dos desenhos que delas fazem parte. A identificação das palavras escritas é aleatória, uma vez que bastaria trocar as palavras por outras, adaptando o mesmo tipo de letra e a cor, que a criança seria incapaz de ver as diferenças. A ordem das letras bem como a consciência fonológica não são muito importantes neste estado para a identificação das palavras.

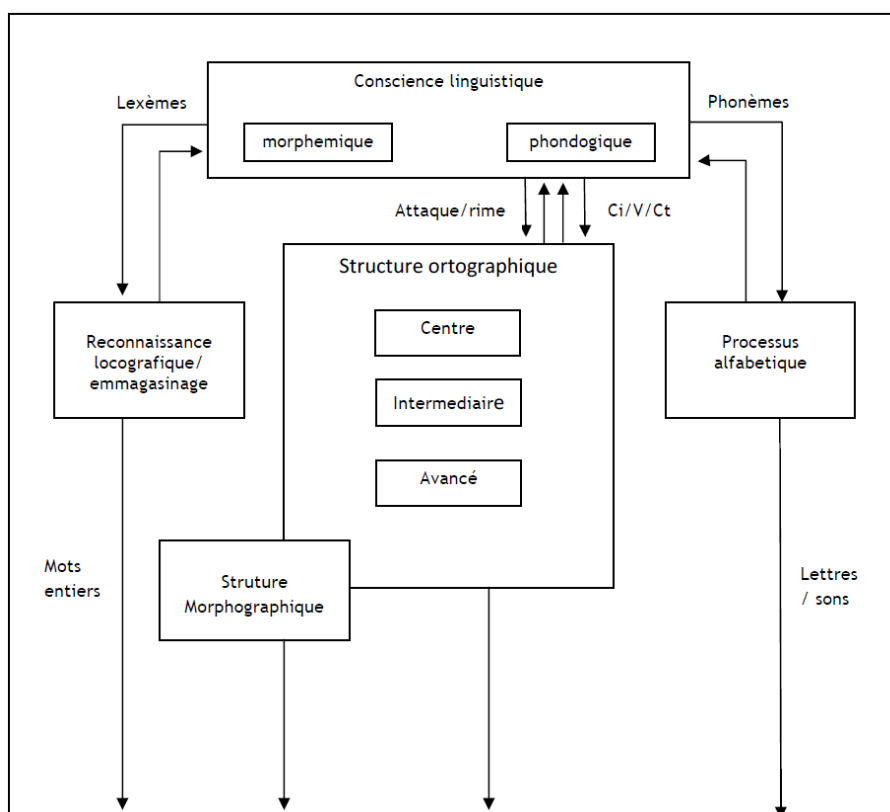
O estado alfabético surge quando a criança armazenou muita informação visual. A criança já é capaz de identificar a ordem das letras e quando aparecem palavras escritas muito semelhantes, tanto na forma como na cor, a criança fica confusa o que não acontecia na fase locográfica. Nesta fase, a criança começa a formular a hipótese entre as letras e os sons para identificação da palavra. Poderemos, então, dizer que houve um desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo à criança identificar as palavras a partir dos sons que ouve, associando esse mesmo som a uma dada letra. Quando o estado alfabético é adquirido, passa-se então para o estado seguinte. No estado ortográfico, a criança já não tem como

referência a relação entre o grafema e o fonema, para identificar as palavras, mas sim os morfemas.

Este modelo de Frith é criticado por ser demasiado rígido, uma vez que implica que cada criança passe pelas mesmas etapas ao mesmo tempo, não tendo em conta as características individuais do sujeito. Um dos seus críticos foi Seymour, que vê esse modelo como sendo demasiado descritivo, uma vez que a dinâmica própria do desenvolvimento é relegada para segundo plano em prol de uma descrição estática dos estados de aquisição das aprendizagens, o que torna difícil analisar e compreender os factores que levam à passagem de um estado para outro.

Seymour (1997) propõe, então, um modelo conhecido como Modelo de Função Dual. Segundo o autor, o desenvolvimento e a capacidade para identificar e produzir linguagem escrita podem seguir dois caminhos diferentes. Esse modelo é visto como interactivo, uma vez que o desenvolvimento de cada uma das componentes do modelo influencia o desenvolvimento e utilização das outras componentes. No seu modelo, Seymour identifica cinco componentes consideradas como módulos e refere-os como sendo: a consciência linguística, a estrutura ortográfica e a estrutura morfográfica, os processos locográficos e alfabéticos.

Fig.4. Modelo de Função Dual de Seymour. (retirado de L. Rieben, M. Fayol et Ch. Perfetti, 1997, p.391)



O processo locográfico permite identificar as palavras e armazenar o léxico. Poderemos, então, referir mais uma vez, que a memória visual e a memória de longo prazo são de extrema importância ao longo de todo o processo de aquisição da escrita. Essa identificação é directa e baseia-se em índices infra-lexicais como, por exemplo, um grupo de letras ou uma sílaba. Seymour difere de Frith nesta abordagem, uma vez que não atribuiu o mesmo significado ao termo locográfico. Para Frith, o estado locográfico consiste na utilização de índices visuais ou na identificação global da palavra. Para Seymour, essa etapa consiste na utilização de uma parte específica da palavra memorizada, a qual vai contribuir e influenciar todo o desenvolvimento da estrutura ortográfica. Neste modelo, o processador alfabético serve de elo/ligação entre os grafemas e os fonemas e entre os fonemas e os grafemas. O processador alfabético, bem como o processador locográfico, são vistos como um dos pilares para o desenvolvimento da estrutura ortográfica. O módulo da consciência linguística influencia o funcionamento do processador alfabético devido à sua componente fonológica. Esta parte do módulo contribuiu para armazenar as diferentes correspondências entre os fonemas e grafemas e grafemas - fonemas, presentes nas palavras identificadas e produzidas e fazem com que estejam sempre disponíveis para a análise efectuada pelo processador alfabético. Esse desenvolvimento do processador alfabético permite à consciência fonológica tratar unidades fonológicas cada vez mais pequenas.

A estrutura ortográfica é a estrutura central do modelo de Seymour. É onde estão armazenadas as representações abstractas das palavras. Essa estrutura desenvolve-se com recurso aos processadores locográficos e alfabéticos. Uma vez que o processador locográfico fornece uma sequência de letras específicas que formam uma parte da palavra, o processador alfabético fornece-lhe a correspondência entre os grafemas e fonemas existentes na língua escrita. A estrutura ortográfica relaciona/analisa essas duas informações e elabora as representações abstractas das estruturas silábicas para a sua língua.

Na estrutura morfográfica estão mais uma vez armazenadas todas as informações provenientes dos outros processadores, o que lhe permite elaborar uma forma abstracta da palavra memorizada no processo locográfico que põe em relação às informações ortográficas e locográficas. O módulo da consciência linguística influencia o funcionamento da estrutura morfográfica a partir da componente fonológica que age sobre a estrutura silábica, permitindo a identificação das raízes, dos prefixos e sufixos presentes nas palavras, pondo-os à disposição da estrutura morfográfica para serem utilizados, enriquecendo assim o vocabulário.

As fases para a aquisição da linguagem escrita, segundo Seymour, são quatro. Na primeira, a fase pré-literacia, a criança possui apenas consciência linguística. A consciência fonológica desenvolve-se de forma a permitir à criança identificar de forma inconsciente as rimas das palavras. Para se dar a passagem para a fase da consciência fonológica, Seymour defende um ensino específico. Na fase seguinte, a fase da literacia, esta inicia-se nos dois

primeiros anos da aprendizagem da língua escrita, enquanto os processadores locográficos e alfabéticos amadurecem. Quanto mais a criança é exposta às palavras escritas, mais armazena informação no seu processador locográfico. Sendo assim, ao longo da sua aprendizagem, esses dois processadores adquirem-se em simultâneo e o de desenvolvimento da estrutura ortográfica emerge dando início a terceira fase. Na literacia ortográfica, as representações das palavras escritas armazenadas no processador locográfico são transferidas para a estrutura ortográfica, onde são postas em relação com as correspondências fonemas /grafemas e grafemas/ fonemas presentes no processador alfabético. Com a ajuda destas informações, a estrutura ortográfica constrói uma representação abstracta das estruturas silábicas presentes na língua para cada palavra ou parte da palavra presente no processador locográfico. Nesta fase, a identificação e produção de linguagem escrita efectua-se sílaba a sílaba. Quando a estrutura ortográfica está bem consolidada, a estrutura morfológica inicia o seu próprio desenvolvimento, por força de um ensino específico facultado pela escola. A autora compara, de certa forma, o cérebro da criança a um computador onde estão armazenados uma série de dados que só estão disponíveis quando devidamente processados. A partir de estudos efectuados no Centro de Estudo da Linguagem em pareceria com equipas de Estocolmo e Viena provou-se que o nosso cérebro se adapta e modifica biologicamente à medida que recebe informação. Os estudos efectuados revelam que o cérebro humano é estimulado através da informação recebida, adaptando novas estratégias de funcionamento. A informação é processada por uma rede de sistemas em simultâneo e o que se verificou é que quanto maior for a quantidade de informação disponível, mais rapidamente se faz o processamento dessa informação, ou seja, quanto mais informação, melhor é a capacidade de resolver o problema. Portanto, quanto mais cedo a criança for estimulada, mais capacidade terá em processar toda a informação recebida, ultrapassando com mais facilidade as dificuldades que lhe irão surgir ao longo da sua vida académica e até profissional.

Por sua vez, Ehri (1997) propõe outro modelo, no qual considera a existência de quatro níveis no desenvolvimento ortográfico. No primeiro nível denominado pré-alfabético, a criança reconhece as palavras a partir de índices visuais, tal como na fase locográfica de Frith (1986). Após um ensino específico, em que se adquire o nome e os sons das letras do alfabeto, a criança deve ser capaz de identificar as palavras a partir de índices fonéticos. Essa mudança opera-se no nível alfabético parcial. No nível alfabética parcial, o sujeito reconhece as palavras relacionando algumas letras ou sílabas, associando-as à linguagem escrita. A criança já percebeu que a cada letra corresponde um som que representa uma palavra.

No nível alfabético, a criança identifica as palavras escritas através dos conhecimentos que já possuiu das correspondências entre os grafemas e fonemas, permitindo-lhe analisar cada um dos grafemas presentes na palavra para a poder identificar. Esta última fase supõe a aprendizagem e a consolidação das regras ortográficas e pode corresponder ao

estado alfabético de Frith (1986). Nesta fase, a criança possuiu algum conhecimento sobre a escrita das palavras e já sabe que essa mesma escrita obedece a um conjunto de regras gramaticais comuns a uma mesma língua, sendo capaz de produzir sequências escritas completas. Convém referir que à medida que se desenvolve a consciência fonológica no nível alfabético, o léxico mental enriquece, aumentando assim o seu vocabulário. Ehri (1997) dividiu esse nível em outros dois níveis: o nível alfabético completo e o nível alfabético consolidado. No nível alfabético completo, o leitor utiliza a segmentação e fusão de todos os fonemas das palavras para as poder identificar às suas formas fonológicas. No nível alfabético consolidado, o sujeito analisa as palavras em unidades, o que lhe permite diminuir o número de conexões necessárias para reter a ortografia das palavras.

Quando inicia a aprendizagem da escrita e da leitura, a criança deve associar ao seu léxico mental uma representação ortográfica de cada uma das palavras, além das que já estão representadas de forma fonológica, sintáctica e semântica. O léxico ortográfico de Ehri (1997), tal como a estrutura ortográfica de Seymour (1997), constroem-se a partir do desenvolvimento de estruturas cada vez mais numerosas e mais inclusiva/restritas, até à representação de uma palavra para Ehri (1997) e de uma sílaba para Seymour (1997).

Poderemos, então, afirmar que segundo estes autores os conhecimentos ortográficos desenvolvem-se a partir das descobertas de algumas regularidades dentro da linguagem escrita por parte do aprendente. Mais uma vez, Ehri, tal com outros autores, afirma que a exposição frequente às palavras escritas permite ao aluno analisar cada grafema e assim consolidar os seus conhecimentos entre as diversas correspondências grafemas/fonemas. Essa análise fonológica permite criar uma representação ortográfica mais correcta à medida que descobre novas palavras. Sendo assim, o aluno, que possuiu bons conhecimentos acerca das relações grafema/fonema, será capaz de efectuar uma análise fonológica e tem maiores capacidades para desenvolver uma representação gráfica correcta. Do mesmo modo, um aluno com dificuldades e que não possuiu bons conhecimentos entre as correspondências grafema/fonema não será capaz de efectuar uma análise fonológica completa nem produzir textos ortográficos de qualidade. Barbeiro (2007:7) refere que “a questão ortográfica se coloca todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita e em vez de ficar rapidamente resolvida para muito deles (alunos) essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar e acompanha alguns adultos, como profissionais, quando têm de recorrer à escrita”.

2.3. Papel da Escola na Aquisição de Boas Práticas no Domínio da Língua Portuguesa

O papel da escola e dos professores de 1º Ciclo é motivar os alunos para aprender a ler e a escrever correctamente e pressupõe-se que essa aprendizagem seja consolidada e aperfeiçoada nos ciclos seguintes. Este aperfeiçoamento leva tempo e, como já referido, o processo de escrita é bastante complexo, implicando diversas capacidades. Segundo Torres e Fernández (2001), na aquisição da escrita estão implicados dois processos básicos. O primeiro trata-se de um processo de simbolização, que implica o uso de fonemas como símbolos auditivos, mais uma vez a consciência fonológica reveste um papel fundamental. Pressupõe-se que o aluno possua uma adequada percepção auditiva, para que possam ser diferenciados os diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra. O segundo diz respeito a um processo de simbolização, que implica a utilização de sinais gráficos, isto é, de grafemas, correspondentes aos fonemas. Isto implica a intervenção da percepção auditiva, visual e espaço-temporal. Também, e de acordo com Citoler & Sanz (1997), é necessário que a criança tenha um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto ao nível da compreensão como da expressão, sendo igualmente importante que possua um vasto vocabulário.

Gostaríamos, ainda, de referir que, de acordo com Torres & Fernandez (2001), os aspectos afectivo-emocionais intervêm, também, no desempenho da criança ao nível da escrita. É necessário que a criança esteja motivada e atenta, caso contrário poderá cometer erros, mesmo sabendo escrever determinada palavra. Citoler & Sanz (1997) esclarece-nos, ainda, que uma criança estimulada e apoiada no desejo de aprender a ler e a escrever, detentora de grande riqueza de experiências, apresentando um desenvolvimento harmonioso das suas capacidades cognitivas, afectivas e sociais, terá, à partida, maior probabilidade de êxito. Convém referir que a área motora, por seu lado, é fundamental neste processo de escrita, mas apenas ao nível do traçado gráfico.

Como nos refere Torres & Fernández (2001), outrora as escolas utilizavam um conjunto de técnicas, cujo objectivo seria solucionar os problemas ortográficos mas que, muitas vezes, o que conseguiam era, somente, que essas dificuldades se acentuassem. Parece que tais técnicas não seriam as mais indicadas ou, pelo menos, não seriam utilizadas da melhor forma. Estamos a falar de técnicas como o ditado, as cópias e as listas de palavras. Infelizmente, ainda hoje é frequente ver nas nossas escolas o recurso a essas técnicas. Dentro da mesma linha de pensamento, Barbeiro (2007:153) vê no ditado tradicional não um instrumento de aprendizagem mas sim um meio para o professor avaliar ortograficamente o aluno, não tendo em conta as dificuldades individuais de cada um: “Um desses problemas consiste na rapidez com que a criança tem de tomar uma decisão - ao decidir no momento do ditado, em cima da linha, a criança mobiliza processos que não são aleatórios, mas que se fundamentam em aspectos que já domina (por exemplo, ao escrever *caza faz uso de

correspondência entre fonemas e grafemas, de um modo que lhe parece fundado ou que nem sequer surge como problema). Eventualmente, esse questionamento só virá muito mais tarde, com a correcção do professor, quando o problema já não está em foco. Na maior parte das situações, no momento em que se recebe o ditado corrigido (já) não está activa a resolução de problemas, no âmbito da ortografia e do processo de escrita.”

De acordo com os autores referidos, o ditado leva a que a criança ao escrever erros aprenda erros, ou seja, cada vez que a palavra é escrita incorrectamente fortalece-se a aprendizagem errada, uma vez que no ditado, o erro não é corrigido imediatamente. Assim, de acordo com Esteve & Jiménez (1988, p.34, cit in Torres & Fernández, 2001), “este procedimento favorece a prática de um erro, o que, de algum modo, permite a sua automatização”. No entanto, o ditado, se usado correctamente, com objectivos pedagógicos, pode ser uma técnica a usar, segundo Torres & Fernández (2001). Este uso correcto do ditado implica que, previamente, se tenha trabalhado o texto com a criança, analisando as palavras e localizando as que oferecem maiores dificuldades.

As cópias, por seu lado, como nos refere Torres & Fernández (2001), surgem muitas vezes em jeito de “castigo”, na medida em que os alunos são obrigados a copiar várias vezes os vocábulos, normalmente aqueles em que erraram, o que constitui uma actividade pouco interessante, revelando-se, inclusivamente, muito monótona. O mais provável é que, mais tarde, quando a criança for escrever volta a escrever a palavra com erro. A memorização de listas de palavras, de acordo com os autores referidos anteriormente, constitui outra tarefa sem motivação para as crianças que as obriga a um grande esforço, o que também não constitui solução para os problemas sentidos por estas crianças.

Segundo Torres & Fernández (2001), existem, a par destas técnicas desaconselhadas, outras que parecem induzir a resultados muito mais positivos. A intervenção deverá, segundo estes autores, verificar-se especificamente sobre os erros ortográficos detectados, mas também sobre factores associados ao fracasso ortográfico. Relativamente a esta segunda intervenção (intervenção sobre factores associados ao fracasso ortográfico), defendem Torres & Fernández (2001) que deverão realizar-se exercícios ao nível da percepção, discriminação e memória auditiva; percepção, discriminação e memória visual; organização e estruturação espacial; percepção linguístico-auditiva; bem como ao nível do léxico e vocabulário. Dependendo da situação, assim deverão ser treinados diferentes factores.

Deste modo, o treino dos factores auditivos e linguístico-auditivos será mais aconselhável quando ocorrerem erros de carácter perceptivo-linguístico (nomeadamente substituições, omissões, inversões), bem como quando surgirem erros de conteúdo (união, separação). Por seu lado, se se verificarem erro de carácter visuoespacial (substituição de letras semelhantes, confusões na aplicação do “b” ou “v”, palavras com “h”) será fundamental o treino dos factores visuais (Torres & Fernández, 2001):

- **Ao nível da percepção, discriminação e memória auditiva:**
 - Exercícios de discriminação de ruídos e onomatopeias
 - Exercícios de reconhecimento e memorização de ritmos, tons e melodias
 - Exercícios de percepção de tons
- **Ao nível da organização e estruturação espacial:**
 - Exercícios destinados a desenvolver a percepção e a estruturação espacial (nomeadamente distinção de noções espaciais como direita-esquerda, cima-baixo, ...).
- **Ao nível da percepção linguístico-auditiva:**
 - Exercícios de consciencialização do fonema isolado (exemplo: procurar palavras que contenham um fonema, repetir palavras que se diferenciam em apenas um fonema, ...)
 - Exercícios de consciencialização da sílaba
 - Exercícios de soletração
 - Exercícios de formação de famílias de palavras
- **Ao nível do léxico e vocabulário:**
 - Listagens de vocabulários básicos e elaborados (de modo a enriquecer-se o léxico da criança).

Relativamente à intervenção específica sobre os erros ortográficos segundo Torres & Fernández (2001), os exercícios mais apropriados para estas situações são:

- Exercícios de verificação cuidada da leitura de sílabas mistas, insistindo-se na análise silábica e na importância da ordem dos fonemas
- Exercícios de escuta dos sons da linguagem e análise consciente da ordem em que se produzem. Dever-se-á questionar a criança, perguntando-lhe que sílaba ouve primeiro e depois, numa determinada palavra. Posteriormente, pergunta-se qual o fonema que ouve antes e depois em sílabas diferentes
- Exercícios de diferenciação e reconhecimento visual de sílabas ou grupos de sílabas que se invertem. Deverá levar-se a criança a diferenciá-los, primeiro, isoladamente, para que depois os assinale nas palavras

- Exercícios de diferenciação e reconhecimento auditivo das sílabas ou grupos silábicos que o aluno inverte
- Leitura de sílabas e palavras que o aluno inverte frequentemente. Essa leitura de palavras deverá realizar-se, primeiramente, de forma isolada e, depois, em frases e textos.

Morais (2001) acentua a importância da exposição frequente a modelos com normas ortográficas (cartazes de ortografia) na sala de aula, visando assim a interiorização visual das mesmas. Refere a necessidade de o professor saber criar dentro da sala de aula situações que favoreçam o ensino específico da ortografia. Elucidar a criança sempre que tenha dúvidas sobre uma palavra, mesmo quando a sua escrita ainda não tenha sido ensinada, podendo assim aproveitar as dúvidas manifestadas pelas crianças para introduzir alguma regra ortográfica (Método Natural). Quando a criança procura o professor, este deverá mostrar sempre disponibilidade para responder às suas perguntas, fomentando assim o gosto pela descoberta e para a aprendizagem correcta da escrita. Alerta o professor para a definição de metas ortográficas a atingir consoante a evolução dos alunos ao longo do ano escolar. Não se pode passar à fase seguinte se alguns dados ainda não foram bem consolidados (Modelo Dual de Seymour). Nessa mesma linha de pensamento, Gomes (1989) fomenta que se deve inicialmente identificar os erros mais frequentes na turma ou em determinado aluno. Se é um erro comum à turma a correcção é tratada colectivamente, se for individual o tratamento deve ser evidentemente diferenciado.

Segundo a opinião de Santos (s/d), o aluno deve ser incentivado a reflectir sobre a sua escrita, o papel do professor é fundamental uma vez que põe em questão as escolhas feitas pelos alunos. Segundo o autor, o professor deve ao longo da aula colocar ao aluno questões como «O que fizeste?», «Porque tomaste esta opção?», «Porque pensaste assim?», levando assim o aluno a reflectir sobre as suas escolhas. Refere ainda que o professor pode optar entre dois processos de perguntas consoante os objectivos pré-definidos. Pode, então, realizar perguntas orais no decorrer da aula ou pode realizar perguntas escritas quando pretende que os textos escritos realizados pelos alunos sejam mais ricos em termos de léxico ou de ideias. Pode opinar e registar nas margens das produções escritas comentários como: «O que te levou a escolher esta estratégia?» ou «Por que é que a solução a que chegaste não responde ao problema inicialmente colocado?» Os textos não possuem nenhum comentário qualitativo por parte do professor, mas sugestões de aperfeiçoamento e reflexão. A aula neste contexto é vista como interactiva, uma vez que existe um contínuo feedback entre alunos e professor. Sequeira (1996) argumenta que compete ao professor criar condições que favoreçam uma aprendizagem baseada na cooperação, que passa por uma reflexão conjunta ou individual sobre o trabalho realizado pela turma ou pelo aluno ou, como salienta Barbeiro (1994:9), “O papel do professor não se esgota no de avaliar, mas inclui o de fornecedor de

apoios, durante o percurso em que consiste a produção de cada texto ou no percurso global de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita.”

A correcção dos erros também é passível de ser aperfeiçoada e avaliada individualmente através do estabelecimento de estratégias que ensinem os alunos a verificarem onde erraram, bem como reflectir sobre a própria escrita das palavras. O professor neste contexto é um intermediário, sendo o seu papel ajudar os alunos a chegar a uma resposta correcta através de algumas pistas, que lhe são facultadas. Neste contexto, Hedge, Barbeiro, Reuter, Joanne & Meltezer, referidos por Azevedo (2005:79) propõem algumas estratégias que podem ser implementadas na detecção de erros e correcção dos mesmos.

Azevedo (2005:79)

<p>Para detecção dos erros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • cabe ao professor ajudar o aluno a detectar os seus erros, assinalando numa primeira fase a quantidade de erros do texto escrito e se não for suficiente indicar algumas pistas como: a página, o parágrafo, linha... • troca de exercícios entre os alunos para correcção dos erros.
<p>Para correcção dos erros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utilização de símbolos que correspondem a um dado erro, permitindo que os alunos possam corrigir, sempre que possível, os seus próprios erros; • utilização de listas de controlo, para que os alunos aprendam a avaliar um texto; • reutilizar a correcção dos erros que o aluno erre com frequência para elaboração de frases, puzzle, dicionários pessoais; • recurso a jogos; • partir dos erros para construir novos textos e assim treinar a escrita (caça aos erros).

O aluno deixa de ter um papel passivo e passa a ser-lhe atribuído um papel activo na correcção das suas produções escritas, é-lhe dada a oportunidade de poder reflectir sobre os mesmos e, assim, aperfeiçoar todo o processo de escrita. Esta visão difere, em muito, do ensino tradicional, que conferia unicamente ao professor a responsabilidade de detectar os

erros e corrigir os mesmos, apresentando de seguida a correcção efectuada aos alunos sem nada dizer. Segundo Cassany (1999), se o aluno se sentir empenhado na correcção dos seus textos escritos e se debruçarem sobre os mesmos, aprende com mais facilidade e detecta, mais rapidamente, onde falha. O mesmo autor (1993) sugere aos professores a adopção de algumas estratégias que visem aperfeiçoar a correcção: se possível dizer aos alunos para fazerem um rascunho, que deverá ser corrigido de seguida, uma vez que a mente do aluno ainda não se esqueceu da sua produção escrita. Tal como Azevedo (2005), Barbeiro (2007) propõe que não se deve corrigir na íntegra todos os erros cometidos. Refere, igualmente, a importância da utilização de dicionário e gramáticas no processo de autocorreção. Mas sobretudo, o fundamental é dar tempo suficiente ao aluno para rever cuidadosamente os seus textos, bem como as anotações efectuadas pelo professor, após a correcção que poderá ser comentada individualmente com cada aluno.

Após referir estas estratégias e, para colmatar os possíveis desvios ortográficos cometidos infelizmente por muitos dos nossos alunos, convém referir que urge mudar as mentalidades que ainda subsistem por parte de muitos professores que vêem o erro como sendo unicamente por “culpa” do aluno: porque não está atento, não sabe, não está motivado, não possui conhecimentos ou como muitas vezes ouvimos dizer são “falhas” que vêm dos outros ciclos de ensino, etc. Devemos deixar de nos desculpar perante os erros dos nossos alunos, mas sim enfrentá-los, adoptando novas estratégias, mudando as nossas técnicas ditas pedagógicas. Tudo isso leva tempo e muita dedicação por parte do professor que como sabemos é cada vez mais difícil, perante toda a burocracia que lhe é pedida.

2.4. Importância da Leitura/Linguagem no Desenvolvimento da Escrita

É hoje indiscutível que quanto mais cedo a criança ouvir falar/ler à sua volta, mais rapidamente enriquecerá o seu léxico e, por conseguinte, mais fácil será a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste aspecto, os pais desempenham um papel importantíssimo, uma vez que são os impulsionadores de novas conquistas e descobertas neste mundo maravilhoso que é o mundo das palavras. Para aprender a ler, a criança tem de ter noção da própria existência que é a actividade de ler, deve, portanto, ouvir ler antes de iniciar a aprendizagem da leitura. Como realça Morais (1997:164), “A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva”. Pela sua função cognitiva, a criança descobre novos horizontes, adquire novos conhecimentos e experiências. As histórias ouvidas, seja ela “O Capuchinho Vermelho” ou “A Pequena Sereia”, são interiorizadas pelas crianças e irão de certeza povoar o seu imaginário e fazer delas crianças curiosas e ávidas de saberes. Pela nossa experiência, enquanto professores, sabemos que, numa fase inicial, a leitura de contos tradicionais, pela sua simplicidade e pelos valores transmitidos são os mais lidos em contexto de sala de aula. Como exemplo, poderemos retratar um episódio passado dentro da sala: após

a leitura do “Capuchinho Vermelho”, um dos alunos pediu que, em grupo, se recontasse novamente a história, mas desta vez com inversão de papéis; o capuchinho era mau e o lobo bom. Através do reconto oral da história adaptada, os alunos compreenderam melhor as duas histórias. Giasson (1993) defende que para compreender um texto, o aluno deve antecipar os acontecimentos, identificar os conflitos vividos pelas personagens da história, uma vez que as crianças, que exprimem os seus sentimentos e que se imaginam no lugar das personagens, desenvolvem uma maior compreensão e interesse pela leitura. Neste tipo de actividade, o professor assume o papel de mediador face às interacções e reacções em torno da história/livro. O professor é um anfitrião que convida os alunos a fazerem parte da história, a formular pergunta, a elaborar o significado das palavras e, assim, levar a criança a descobrir a escrita. É de realçar, mais uma vez, o papel desempenhado pela memória, que selecciona a informação em função de determinado objectivo; neste caso, o reconto adaptado da história ouvida, uma vez que através das comparações de uma e outra, automaticamente, os alunos foram inventando uma sequência de acções entre as personagens e a história. Dentro desta linha Morais (idem:165) refere que a audição de histórias por parte das crianças “Permite estabelecer associações esclarecedoras entre as experiências dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez ensina, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e pelos comentários que sugere, pelos resumos que proporciona, a interpretar melhores os factos e os actos, a organizar e reter melhor a informação, a elaborar melhor cenários e esquemas mentais”. Como salienta Mialaret (1974:18), “...não nos devemos contentar em ensinar os nossos alunos, temos de os levar a gostar e descobrir os prazeres e alegrias que a leitura lhes pode proporcionar”, uma vez que as competências para a expressão escrita estão directamente relacionadas com a leitura e o prazer de ler (Cassany et al; 1998:260). A actividade de ler, enquanto actividade cognitiva/linguística e construtora de conhecimentos, é retratada por Zorzi (1998:88) quando cita: “Podemos dizer que, para aprender a falar, a criança, ainda pequena, precisou ficar atenta à fala do outro e tomá-la como modelo para desenvolver a sua própria oralidade. Agora, é plausível supor que, para aprender a escrever, a criança deva ficar atenta à escrita do outro e, de alguma forma, tomá-la igualmente como referência.” O professor deve, então, dentro da sua sala de aula, proporcionar aos seus alunos momentos dedicados exclusivamente à leitura. Ler é compreender o sentido de um texto num livro, numa revista, num jornal...é também ter um espírito crítico, reter o essencial, analisar as ideias e descobrir qual foi a intenção do autor. Através e pela leitura subentende-se que o aluno seja capaz de estruturar e transmitir os seus pensamentos/ideias aos outros sobre o texto lido. Pretende-se que o aluno inicie todo um trabalho cognitivo e não meramente debitar uma série de palavras sem apreender o verdadeiro significado das mesmas, no contexto em que são produzidas, mas sim, deve tomar consciência que o acto de ler não é simplesmente descodificar palavras, mas que exige ir para lá das palavras e apreender/compreender o sentido global da frase ou do texto. Para atingir esses pressupostos, é necessário por parte do aluno um esforço mental que visa integrar todos os

saberes assimilados até à data, e, quanto mais precocemente ele tiver contacto com material impresso, mais facilmente dominará a escrita e a leitura, como ficou confirmado num estudo realizado por Carvalho (1993), a partir do qual se concluiu haver diferenças significativas ao nível da sintaxe, nos alunos que preferem a leitura de livros em que predominam o texto, em detrimento da banda desenhada.

Morais (1997) apela igualmente à função afectiva da leitura. Na escolha dos textos, professores e pais lêem textos que lhes dão prazer, uma vez que, ao gostar do que se lê, a entoação, os gestos darão outro significado às palavras. Uma leitura explicativa e repetitiva por parte destes participantes (professores/pais) dará nas palavras de Moraes (1997:165) “... a oportunidade de melhor focalizar a sua atenção sobre os aspectos formais do texto e sobre as relações entre signo e a palavra”, ou como afirma Stern (1965:12), “Nunca será demais acentuar que a leitura constitui a aptidão da qual depende tudo o que a criança aprenderá no futuro. É portanto decisivo para o aprendiz que o seu primeiro contacto com a leitura resulte em triunfo e não em fracasso” sendo as pessoas com quem a criança mais se identifica, as mais habilitadas para o fazer. Vários são os estudos realizados no sentido de comprovar a influência da leitura no desenvolvimento da compreensão do texto bem como na aquisição de novo vocabulário por parte da criança. A esse propósito Moraes (1997:166) menciona, o estudo realizado em Israel por Dina Feitelson e suas colegas com alunos de 1º ano. O estudo efectuado a partir de dois grupos de controlo: um ao qual se liam histórias e actividades relacionadas com a leitura e a escrita nos últimos vinte minutos de aula e outro grupo com o qual se dava continuidade as actividades habituais. Meio ano passado, o estudo revelou que a frequência com que se liam histórias aos alunos melhorava, significativamente, as suas *performances* em termos de compreensão do texto bem como na riqueza do vocabulário utilizado quando tinham de recontar histórias a partir da observação de desenhos.

Pelo que foi dito, chegamos à conclusão que a leitura modifica/influência o pensamento do outro, despertando nos alunos o desejo de ler, uma vez que potencia novas descobertas e satisfações pessoais “...é sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informação, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano”. (Carvalho 2011:15)

Numa sociedade invadida pela escrita, presente em todos os momentos a necessidade de saber ler no mundo actual é urgente. É através e pela leitura que nos tornamos autónomos e críticos. Para Moraes (1997) ler é uma arte, requer esforço e dedicação, possui regras próprias que têm de ser ensinadas, “... implica transpor para sons os símbolos impressos”. Carvalho (2011:45) Se a fala é imediata e inata, a leitura, o reconhecimento dos grafemas que compõe as palavras é silencioso, é mental, exige que o aluno domine visualmente e cognitivamente os desenhos (grafemas) que têm à sua frente e os transforme em palavras com significado “Dominar este processo permite à criança aceder a centenas de palavras

escritas que já possuía no seu léxico auditivo e ler palavras que nunca ouviu antes” (idem:45) e assim construir a sua própria enciclopédia mental.

Reconhecendo a importância que a leitura exerce na vida de qualquer cidadão e no progresso da nação, aprender para saber ler é essencial e requer tal como a aprendizagem da escrita, um ensino formal, mas, como salienta Carvalho (2011:20) “Actualmente não basta saber ler ao nível essencial, de forma a não ser considerado analfabeto: os avanços tecnológicos, científicos e culturais exigem ao cidadão conhecimentos e formação muito superiores àqueles que são ministrados no 1º ciclo”. Sendo assim, a actividade mental que é o acto de ler, não se restringe meramente ao percurso escolar do indivíduo, deve acompanhar toda a sua vida (Sardinha, 2007). Neste contexto e com vista a avaliar as competências básicas dos alunos na leitura e na escrita, estudos realizados pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), em 2009, sobre os níveis de literacia da leitura na União Europeia, revelam que Portugal ocupa o vigésimo primeiro lugar na amostra dos trinta e três países europeus membros da OCDE. Acentuando no seu relatório que apesar de Portugal ter melhorado significativamente os seus resultados (passou desde do ano da sua adesão em 2000 até 2009 de 470 pontos para 489 pontos), ainda muito resta a fazer, uma vez que possui um dos índices mais baixos de educação na população activa. A partir dos estudos realizados e das suas respectivas conclusões, vários foram os esforços para que o nosso país alcançasse resultados mais satisfatórios, uma vez que saber soletrar as palavras correctamente com entoação, não é sinónimo de saber ler. Saber ler é compreender e não descodificar. Segundo a OCDE é ter “ aptidão de compreender e utilizar informação escrita na vida quotidiana, em casa, no trabalho e em sociedade, com vista a atingir objectivos pessoais e alargar conhecimentos e capacidade”. Essa constatação levou em 2006 à introdução do Plano Nacional de Leitura por parte do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete dos Assuntos Parlamentares, visando combater uma iliteracia que se ia alastrando. A introdução do P.N.L. pretende:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progressão nacional;
- Criar ambientes favoráveis à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais. Desenvolver a acção dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais.

(in Plano Nacional de Leitura)

Também, para a Gestão Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem da leitura e da expressão escrita é essencial e determinante para as futuras competências dos alunos, referindo nos seus pressupostos a importância da leitura no desenvolvimento global da criança, bem como o ensino da expressão escrita, contemplando os aspectos: gráficos (dominar o traçado das letras), ortográfico (interiorização e sistematização das regras ortográficas) e a produção de textos, referindo, neste último ponto, a necessidade de dar ao aluno tempo para o planeamento, revisão e melhoramento textual com vista a redigir um texto com correcção ortográfica, pontuação, translineação, riqueza vocabular e coeso. Por sua vez, a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar”, uma vez que é através da leitura que o aluno será capaz de adquirir/dominar competências como:

- “Mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;
- Capacidade para decifrar de forma automática cadeia grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimentos de estratégias básicas para a decifração automáticas de cadeias grafemáticas e para extracção de informação de material escrito;”

(in Currículo Nacional do Ensino Básico, 2009:34)

É, portanto, no acto de ler, como refere Cassany (1994), que o aluno armazena novo léxico mental que lhe permitirá reconhecer a palavra nas suas facetas, fonológica, lexical e ortográfica, semântica e sintáctica, fortalecendo assim o seu vocabulário, além de adquirir pelo mesmo processo novos conhecimentos. Ehri (1997:253) vê a leitura como parte integrante na formação inicial dos nossos jovens e como um meio para atingir os nossos objectivos face à dificuldade de implementar algumas regras ortográficas, quando afirma “La lecture exerce un impact sur l’orthographe des debutants. Les resultats montrent que les lecteurs mémorisent des informations spécifiques sur les mots et les utilisent pour orthographier. La façon dont les élèves lisent les mots peut influencer leur capacité à orthographier. L’enseignement qui améliore les connaissances générales sur le système alphabétique des élèves via lecture exerce également un impact bénéfique sur la capacité à orthographier.” As ideias e palavras contidas nos escritos dos alunos provêm, muitas vezes, de textos que já leu ou ouviu e das reflexões suscitadas pela leitura dos mesmos, uma vez que se lê apenas o que está escrito e ao redigir fazemo-lo a pensar em alguém que o possa ler. Para

muitos dos nossos alunos, a leitura de textos literários e o contacto com livros impressos é, infelizmente, feita unicamente dentro da sala de aula, uma vez que fora dela os interesses são outros (jogos, televisão...). Ao longo do processo da escrita, o escrevente apela aos seus conhecimentos através da memória, a mesma situação verifica-se na leitura, a compreensão de um texto depende, em muito, dos conhecimentos que o sujeito possui do conteúdo do texto apresentado. Azevedo (2006) reitera que aprendemos a redigir correctamente, a partir da observação dos diferentes textos que nos são apresentados, ideia igualmente defendida por Dufays, Gemenne et Leduc, quando dizem que (1996:101) “Toute l’écriture résulte de l’observation dans des récits existants de régularités qui ont fait office de modèles.” Em contexto escolar, os diferentes processos retratados no processo da escrita implicam que o aluno saiba planificar e para fazer uma boa planificação há, como já referimos, a necessidade de recuperar conhecimentos anteriormente adquiridos a partir das leituras que fizemos dos diferentes tipos de textos. A leitura, tal como a escrita, implica conhecer o código linguístico, descodificá-lo e compreender a mensagem. A interpretação de um texto poderá ser interpretada de diversas maneiras, dependendo das experiências de leitura efectuadas, anteriormente, pelo leitor, fazendo com que se estabeleça regras entre o que já sabe e o que descobriu. Hayes (1998) vê na leitura uma fonte de informação importantíssima para a redacção de bons textos, declarando que os escreventes que não são bons leitores simplificam demais a informação, revelando nos seus textos alguma pobreza tanto a nível dos conteúdos, como da natureza sintáctica. Nesse sentido, a escrita vem depois da leitura, podendo, então, supor-se, que um bom leitor tem mais facilidade em abordar a escrita quanto mais contactar com o ouvir ler e com o ler, construindo, assim, o seu próprio vocabulário.

Pelo que foi dito sobre a leitura, quanto às suas várias potencialidades, devemos incentivar as crianças a:

Ler sempre.

Ler muito.

Ler quase tudo. Ler com os olhos, os ouvidos, com o tacto, pelos poros e demais sentidos.

Ler com razão e sensibilidade.

Ler os desejos, o tempo, o som do silêncio e do vento.

Ler imagens, paisagens, viagens.

Ler verdades e mentiras.

Ler para obter informações inquietantes, dor e prazer.

Ler o fracasso, o sucesso, o ilegível, o impensável, as entrelinhas.

Ler na escola, em casa, no campo, na estrada, em qualquer lugar.

Ler a vida e a morte.

Saber ser leitor tendo direito de saber ler.

Ler simplesmente ler.

(Edith Chacon Theodoro)

Só lendo é que descobrimos e nos abrimos ao mundo que nos rodeia. Saber ler não é simplesmente emitir um som é dominar as palavras atribuindo-lhe um significado (Rebelo, 1990). Manguel (1998:182) diz do leitor o seguinte “Seja qual for a forma como os leitores lêem o resultado é que o texto e o leitor se tornam um só. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos. O texto e o leitor entrelaçam-se”.

CAPÍTULO III

ESTUDO PRÁTICO

3.1 Caracterização da Escola

A Escola de 1º Ciclo de Coutada pertence ao Agrupamento de Escolas de Tortosendo, Concelho de Covilhã, sendo considerada uma sala de apoio da Escola de 1º Ciclo de Ensino Básico do Largo da Feira, situada no Tortosendo, devido ao reduzido número de alunos que dela fazem parte. Tem presentemente 11 alunos distribuídos pelos 4 anos de escolaridade, um professor titular de turma, três professores das áreas de enriquecimento curricular (Inglês, Educação Física e Expressão Plástica), uma tarefeira e, ainda, uma vigilante na componente de apoio à família.

A Coutada é uma pequena aldeia situada no cimo de uma colina de 430m, com uma área de 11,82 km², estando essencialmente rodeada de pinheiros e mato diverso. A escola do 1º Ciclo da Coutada fica situada junto à estrada municipal, num dos extremos da povoação e a cerca de vinte quilómetros da Covilhã.

É um edifício do Plano Centenário, possui 3 salas de aula. Numa funciona o Jardim de Infância, do outro lado funciona o 1º Ciclo e, em cima, encontra-se uma sala devoluta destinada à componente de apoio à família e ao decorrer de algumas actividades de enriquecimento curriculares.

Em termos de mobiliário, a escola é dotada de mesas e cadeiras de estilo moderno, estando a sua maioria em bom estado de conservação. Também tem arrumos suficientes para arrumação dos escassos materiais que dispõe. Relativamente a material informático existem, presentemente, 5 computadores, três dos quais desactivados e três impressoras. É de referir que apesar do apetrecho informático, este é bastante desactualizado e que a escola não possui nenhuma ligação à Internet, sendo essa mesma prevista para meados do 2º Período.

No que diz respeito às instalações sanitárias, tem 6 casas de banho completas em bom estado de conservação.

No exterior, possui um pequeno pátio coberto e um outro espaço de maiores dimensões a toda a volta da escola, ajardinado e com gradeamento.

3.2 Caracterização dos alunos e da turma:

A Escola de 1º Ciclo de Coutada é constituída por uma turma de 11 alunos, 5 rapazes e 6 raparigas, dos quais uma aluna pertence ao 4ºano, quatro ao 3º ano, dois ao 2º ano e quatro ao 1º ano.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por sexo

Distribuição dos alunos por sexo	
Rapazes	5
Raparigas	6

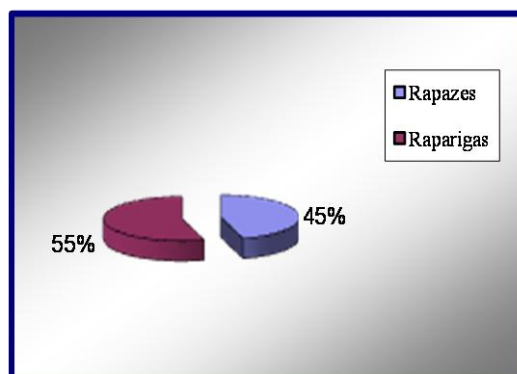


Gráfico 1: Distribuição dos alunos por sexo

É uma turma muito heterogénea, visto que é constituída pelos quatro anos de escolaridade o que implica um ritmo de trabalho e de aprendizagem bastante diferenciado de uma turma unicamente constituída por um ano de escolaridade. É uma tarefa árdua, uma vez que composta por quatro alunos de 1º ano, muito dependentes do professor em termos de aquisições, pressupõe que este se possa dividir por todos os anos de escolaridade.

Dos 11 alunos que constituem a turma, todos frequentaram jardins-de-infância ou infantários e todos residem com os seus pais. Para além dos pais, os alunos vivem também com os respectivos irmãos, no caso de não serem filhos únicos.

Relativamente à faixa etária, a idade dos alunos está compreendida entre os seis e nove anos de idade. A tabela e o gráfico que se seguem apresentam, de um modo geral, a faixa etária da turma em questão:

Tabela 2: Idade dos alunos da turma

Idade dos alunos da turma	
9 Anos	2
8 Anos	3
7 Anos	2
6 Anos	4

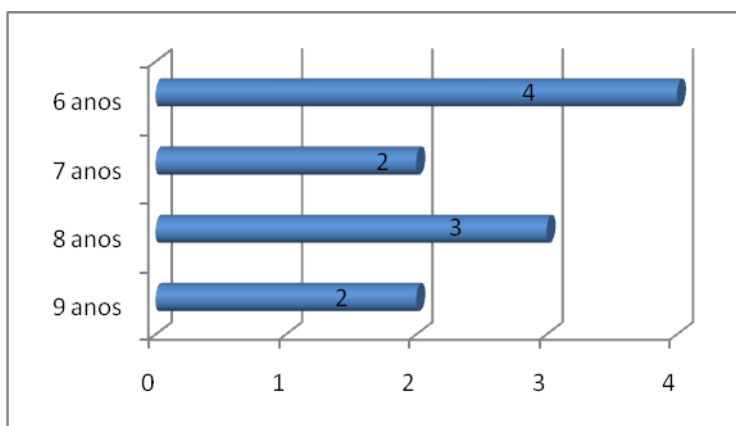


Gráfico 2: Idade dos alunos da turma

A análise gráfica anterior faz-nos constatar que a maioria dos alunos da turma encontra-se em idade normal de frequência, à excepção de um aluno retido no segundo ano de escolaridade.

3.3 Proveniência dos alunos

A maioria dos alunos reside perto da escola. Deste modo, o tempo que os alunos levam a fazer o percurso casa / escola é variado, mas não chega a ultrapassar os quinze minutos, como indicam a tabela e o gráfico seguintes:

Tabela 3: Duração do percurso Casa / Escola

Tempo Casa / Escola	
Até 5 minutos	8
5 a 10 minutos	2
11 a 15 minutos	1

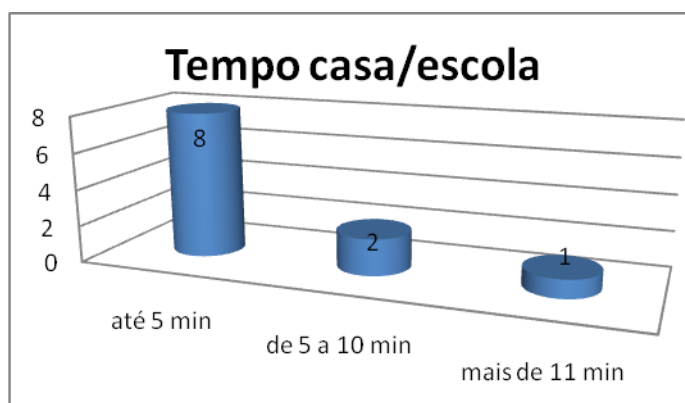


Gráfico 3: Duração do percurso Casa / Escola

Na sua generalidade, os alunos são acompanhados por um familiar próximo pois a maioria desloca-se de carro para a escola.

3.4 Habilitações literárias dos pais

Em relação às habilitações literárias dos pais, a tabela e o gráfico seguintes mostra-nos com detalhe as diferenças existentes dentro da turma

Tabela 4: Habilitações literárias dos pais dos alunos.

Habilitações Literárias	Pai	Mãe
4º ano de escolaridade	1	0
6º ano de escolaridade	3	3
7º ano de escolaridade	1	0
8º ano de escolaridade	0	1
9º ano de escolaridade	3	3
11º ano de escolaridade	1	1
12º ano de escolaridade	2	2
Curso superior	0	1

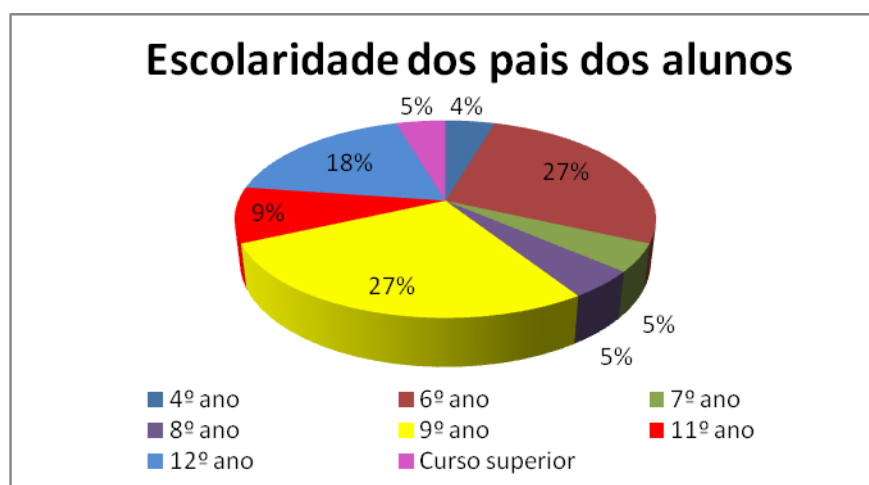


Gráfico 4: Habilitações literárias dos pais dos alunos

Como podemos verificar, a maioria dos pais acabaram o 3º Ciclo de Escolaridade, alguns deles, recentemente, através do Programa Novas Oportunidades.

São pais/ encarregados de educação interessados com a evolução académica dos seus educandos, mostrando disponibilidade em ajudar e colmatar as dificuldades sentidas pelos respectivos filhos.

3.5 Profissão dos pais

A profissão dos pais dos alunos desta turma é bastante diversificada como podemos verificar nas tabelas abaixo.

Tabela 5: Profissão dos pais

Profissão dos pais	
Profissão	Nº de pais
Construção Civil	2
Trabalhador agrícola	1
Serralheiro	2
Chefe de turno/equipa	2
Vendedor	1
Pedreiro	1
Empresário	1
Madeireiro	1

Tabela 6: Profissão das mães

Profissão das mães	
Profissão	Nº de mães
Empregada de Balcão	1
Costureira	3
Empregada Têxtil	1
Escriturária	2
Empresária	2
Administrativa	1
Desempregada	1

É de salientar que muitas dessas mães estão empregadas numa confecção têxtil próxima da localidade, sendo aquelas que possuem menores habilitações académicas.

3.6 Vida escolar dos alunos

3.6.1 Gosto pelo estudo

Relativamente ao gosto pelo estudo, os dados recolhidos mostram-nos que todos gostam de andar na escola, apenas um não mostra gosto pelo estudo.



Gráfico 5: Gosto pelo estudo

3.6.2 Disciplinas preferidas dos alunos

As disciplinas que os alunos mais gostam são bastantes variadas como podemos visualizar na tabela seguinte:

Tabela 7: Disciplinas preferidas

Disciplinas preferidas	
Disciplinas	Nº de alunos
Matemática	2
Língua Portuguesa	2
Estudo do Meio	3

Todas	2
Nenhuma	2
Expressão Plástica	2
Educação Física	2

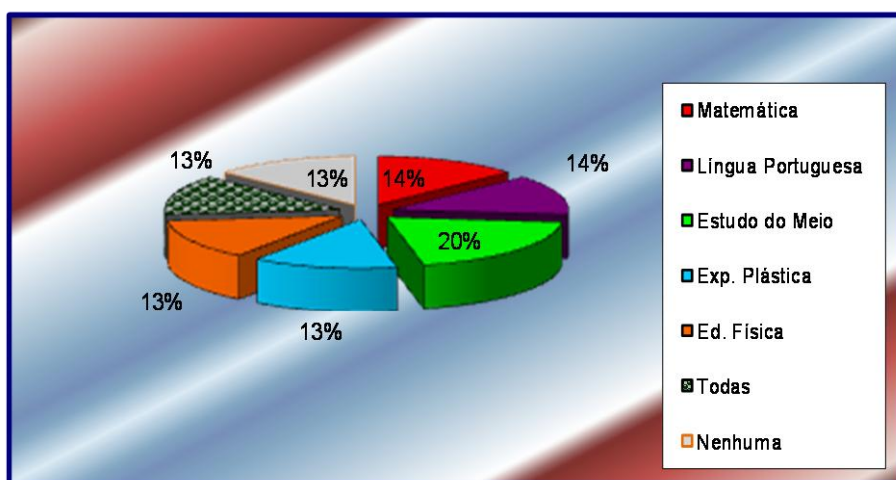


Gráfico 6: Disciplinas preferidas

Como podemos constatar pelo gráfico apresentado, apenas dois alunos revelam gosto pela disciplina da Língua Portuguesa. A Escola Básica do 1º Ciclo da Coutada como já referido é uma pequena aldeia, onde os alunos têm pouco ou quase nenhum contacto com material impresso a não ser o Baú de livros disponibilizado pela biblioteca Municipal de Covilhã e a pequena biblioteca da escola com muitos livros bastante desactualizados. Convém, no entanto, referir que o Agrupamento de Escola de Tortosendo coloca à disposição de professores e alunos um vasto leque de obras infantis que podem ser requisitado sempre que necessário na sua Biblioteca. No entanto, derivado à profissão e, algum, pouco interesse por parte dos pais, nenhum aluno até à data frequentou. No universo que é a nossa amostra e pelo que nos foi possível constatar, apenas três pais mostram interesse pelo aspecto lúdico e cultural dos livros e mesmo não se deslocando à Biblioteca compram com alguma frequência livros infantis para os seus filhos.

3.7 O Nosso Estudo

Pelo exposto e pela nossa observação directa, a turma apresenta algumas dificuldades em termo de vocabulário, na interpretação e compreensão de ideias, mas principalmente no uso explícito da língua. O nosso estudo recai sobre alguns erros mais comuns em crianças de 1º Ciclo do Ensino Básico. Tomaremos como amostra para efectuar o nosso trabalho, os alunos que frequentam respectivamente o 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, uma vez que ainda não é possível efectuar o mesmo nas crianças do 1º ano por ainda não terem consolidado todo o alfabeto bem como as regras gramaticais que daí advêm.

Segundo Barbeiro (2007:46), o sistema ortográfico português, não sendo um dos mais difíceis de pôr em prática, apresenta algumas dificuldades por não existir obrigatoriamente correspondência entre fonemas e grafemas, podendo originar alguns erros. A esse respeito, o autor apresenta uma sistematização relativa à correspondência entre grafema e fonema, primeiro numa perspectiva de leitura e de seguida a nível escrito. Tomaremos como ponto de partida a segunda perspectiva, uma vez que se insere no trabalho aqui retratado.

Barbeiro (2007:54) numa primeira fase refere os fonemas que correspondem a um único grafema e que normalmente não deverão apresentar grandes dificuldades na transcrição escrita. Diferentes deste, estão as representações múltiplas que são os “segmentos fónicos a que corresponde mais de que um grafema”, e que serão objecto do nosso estudo. É o caso das:

Consoantes

|Z|

- “z”: zero (início de palavra) e azar (entre vogais)
- “s”: asa (entre vogais)
- “x”: exame (entre vogais)

|J|

- “x”: xarope (início de palavra), coxa (entre vogais) e enxada (depois de n, que nasaliza a vogal anterior)
- “ch”: chama (início da palavra) e achar (entre vogais)
- “s”: pés, costa (fim de palavra ou de sílaba)

- “z”: feliz (fim de palavra)

|S|

- “s”: sala, sono, sumo, semente, sino (início da palavras antes de a, o ou u e também antes de e ou i) e ensinar (depois de n, que nasaliza a vogal anterior)
- “c”: cedo, cimo (início da palavra, antes de e ou de i), aceder, antecipar (entre vogais, antes de e ou i), incitar, incenso (antes de e ou i, depois de n, que nasaliza a vogal anterior)
- “ss”: passo (entre vogais)
- “ç”: peça (entre vogais, antes de a, o, u), dança (antes de a, o, u, depois de n, que nasaliza a vogal anterior)
- “x”: máximo (entre vogais)

|R|

- “r”: rato (início da palavra), genro (depois de n, que nasaliza a vogal anterior), palrar (a seguir a l)
- “rr”: carro (entre vogais)

Vogais nasais

|ẽ|

- “am”: ambiciosa, campo (antes de p ou b)
- “an”: antigo, ando (antes de outras consoantes que não p ou b)

|ẽ|

- “em”: sempre, embora (antes de p ou b)
- “en”: entrar, enfiada (antes de outras consoantes que não p ou b)

|i|

- “im”: limpo, imberbe (antes de p ou b)
- “in”: indo, tinto (antes de outras consoantes que não p ou b)

|ũ|

- “um”: cumprir, penumbra (antes de p ou b)

- “un”: untar, fundar (antes de outras consoantes que não p ou b)

Ditongos nasais

|ẽw̃|

- “ão”: coração (posição tónica de forma nominais); são, estão (posição tónica de forma verbais na 3ª pessoa do plural presente do indicativo de alguns verbos); comprarão (formas verbais na 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo); órgão, órfão (posição átona, em palavras graves, formas nominais)
- “am”: compram, compraram (posição átona, em palavras de forma verbais, na 3ª pessoa do plural)

Segmentos fónicos a que corresponde um único grafema, como é o caso dos dígrafos:

|ɲ|

- “nh”. Pinho

|λ|

- “lh”: filho

3.7.1 Primeira Aplicação - Análise e tratamento de dados

Numa primeira etapa, apresentaremos aos alunos uma ficha com lacunas para preencher no início do 2º período. De seguida e após correcção da mesma, passaremos a uma análise/reflexão sobre o tipo de exercício em que os alunos erram mais e que métodos adoptar para superação dos mesmos.

Quadro de registo de erros - 1ª aplicação

Alunos	Ano	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5	Exercício 6	Exercício 7	Total erros
		Completa com "x"/"ch"	Completa com "s"/"z"	Completa com "ç", "c", "s", "ss"	Completa com "nh"/"lh"	Completa com "r"/"rr"	Completa com "m"/"n"	Completa com "ão"/"am"	
		nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	
1	2º	1	1	5	0	0	0	3	10
2	2º	4	0	8	1	0	0	4	17
3	3º	1	0	1	0	0	1	1	4
4	3º	3	2	2	0	2	4	1	14
5	3º	3	1	1	0	0	0	0	5
6	3º	1	3	3	2	1	0	3	13
7	4º	3	0	2	1	0	1	1	8
Total		16	7	22	4	3	6	13	71

Na análise aos erros cometidos nesta primeira aplicação, constatámos que o item com maior número de ocorrências de erros foi no exercício três, no qual o aluno devia completar as palavras com “ç”, “c”, “s” ou “ss”, num total de 22 ocorrências, logo seguido pelo exercício um, que consistia em completar com o grafema “x” ou “ch”, com um total de 16 ocorrências.

Temos em terceiro lugar o exercício sete, no qual o aluno devia completar as palavras com “ão” ou “am” com 13 ocorrências.

Com um menor grau de incidência, temos em quarto lugar o exercício dois que consistia em completar com “s” ou “z” com 7 ocorrências e em quinto lugar com um número aproximado, temos o exercício seis (completar com “ão” ou “am”) com 6 ocorrências.

Os valores mais baixos, ou seja o erro menos comum, foi no exercício quatro (completar com “nh” ou “lh”), com 4 ocorrências e no exercício cinco (completar com “r” ou “rr”) com 3 ocorrências.

Após esta análise efectuada, relativamente ao total de erros cometidos pela turma no geral, iremos de seguida, reflectir sobre os erros cometidos pelos alunos consoante o ano de escolaridade.

Prevalência dos erros na escrita. Contributos para a sua pedagogia

2º Ano	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5	Exercício 6	Exercício 7	Total
Total	5	1	13	1	0	0	7	27

3º Ano	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5	Exercício 6	Exercício 7	Total
Total	8	6	7	2	3	5	5	36

4º Ano	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5	Exercício 6	Exercício 7	Total
Total	3	0	2	1	0	1	1	8

Comparando os resultados obtidos, podemos constatar que o 2º ano de escolaridade regista a maior ocorrência de erros. Os erros registam-se, principalmente, nos exercícios 3 e 7. No exercício 3, os alunos revelam que não distinguem as regras que condicionam o uso do “ç”, “c”, “s” ou “ss”, consoante a posição em que aparece na cadeia fónica; se no início da palavra, se no meio de vogais, se antes de e ou i. No exercício 7, os erros cometidos podem ser considerados erros fonéticos, ou como cita Barbeiro (2007) incorrecções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica, relativas à posição acentual, tónica vs. átona da palavra (ex: andão por andam).

Passando ao 3º e 4º anos de escolaridade que pressupõe à partida um maior conhecimento das regras gramaticais, podemos constatar que a percentagem de erro ainda é

muito significativa. A maioria dos alunos errou em todos os exercícios. Na turma de 3º ano, as dificuldades foram sentidas nos exercícios 1 e 7 e no 4º ano no exercício 1. Algumas questões se colocam logo à partida: o que se passa para existir um tão grande número de falhas? O ensino das regras que condicionam o uso das normas gramaticais foi deficitário? Os alunos responderam aleatoriamente? Conhecendo a realidade da turma, tudo nos leva a crer que estamos perante um desconhecimento das regras, uma vez que, as palavras escolhidas nos exercícios fazem parte do léxico corrente dos alunos.

Tendo como ponto de partida a análise efectuada anteriormente, passaremos a discriminar o resultado por aluno. Focámos, que os erros decorrentes da falta de maiúsculas, embora, seja assinalado como erro ortográfico, não será contabilizada, uma vez que, o nosso pressuposto é verificar se a escolha do grafema é a correcta na palavra em questão.

2º Ano de Escolaridade:

Aluno 1

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	chavier/Xavier; Chico/Chico	- Desconhece a palavra; - Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula em nome próprio; - Distracção
Completa com “s” ou “z”	capus/capuz	- Desconhece a palavra; - Distracção.
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	doçe/doce; tassa/taça; pedaso/pedaço; almoso/almoço; chourico/chouriço	- Desconhecimento da regra gramatical em que “c” assume o valor de “ss”, antes de e ou de i; - Desconhecimento da regra gramatical: “ç” antes de a, o, u; - Desconhecimento do valor da consoante s com valor de z/ Falta de distinção fonética entre “s” e “ç”.
Completa com “nh” ou “lh”		
Completa com “r” ou “rr”		
Completa com “m” ou “n”		
Completa com “ão” ou “am”	andão/andam; nam/não; apanharam/apanharão;	- Falta de distinção fonética entre “ão” e “am”; - Distracção

Este aluno contabiliza 10 erros ortográficos. Verificámos que foi no exercício em que deveria completar as palavras com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”, que ocorreu o maior número de erros, contabilizando 5 erros. No exercício em que deveria completar com “ão” ou “am”, regista-se 2 ocorrências e nos exercícios em que se pede para completar com “x” ou “ch” e “s” ou “z”, regista-se 1 ocorrência em cada. Não se registam ocorrências nos outros exercícios.

Completa com “x” ou “ch”: chavier/Xavier.

Completa com “s” ou “z”: capus/capuz.

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: doce/doce; tassa/taça; pedaso/pedaço; almoso/almoço; chourico/chouriço.

Completa com “ão” ou “am”: andão/andam; nam/não; apanharam/apanharão.

Aluno 2

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	conxa/concha; lanxa/lancha; xover/chover; chico/Chico; charope/xarope	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhece a palavra. - Desconhece a regra gramatical em que se coloque: - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - “ch”: no início da palavra e entre vogais.
Completa com “s” ou “z”		-
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	secília/Cecilia; dosse/doce; pêcego/pêssego; tassa/taça; dice/disse; almosso/almoço; sebola/cebola; chourisso/chouriço	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento da regra gramatical em que “c” assume o valor de “ss”, antes de e ou de i; - Desconhecimento da regra gramatical: “ç” antes de a, o, u. - Desconhecimento do valor de S consoante a sua posição na palavra.
Completa com “nh” ou “lh”	Aralha/aranha	- Distracção
Completa com “r” ou “rr”		
Completa com “m” ou “n”		
Completa com “ão” ou “am”	andão/andam; nen/não; nem/não; chegão/chegam	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de distinção fonética entre “ão” e “am”; - Distracção.

Este aluno contabiliza 17 erros ortográficos. Verificámos que foi no exercício em que deveria completar as palavras com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”, que ocorreu o maior número de erros, contabilizando 8 erros, seguido dos exercícios em que deveria completar com “x” ou

“ch” e “ão” ou “am” com 4 erros cada. Verifica-se 1 ocorrência no exercício para completar as palavras com “nh” ou “lh”. Não se registam ocorrências nos outros exercícios.

Completa com “x” ou “ch”: conxa/concha; lanxa/lança;

xover/chover; charope/xarope

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: secília/Cecilia; dosse/doce; pêscego/pêssego; tassa/taça; dice/disse; almosso/almoço; sebola/cebola; chourisso/chouriço.

Completa com “nh” ou “lh”: aralha/aranha.

Completa com “ão” ou “am”: andão/andam; nen/não; nem/não; chegão/chegam.

3º Ano de Escolaridade:

Aluno 3

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	lanxa/lança; chico/Chico	- Desconhece a palavra. - Desconhece a regra gramatical em que se coloque: - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - Distracção
Completa com “s” ou “z”		
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	pêscego/pêssego	- Confusão da regra gramatical que aplica o uso do “c” antes de e ou i. - Distracção
Completa com “nh” ou “lh”		
Completa com “r” ou “rr”		
Completa com “m” ou “n”	canpeonato/campeonato	- Desconhecimento da regra <u>m antes de p e b</u> ;
Completa com “ão” ou “am”	apanharam/apanharão	- Desconhecimento da forma verbal do verbo na 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo; - Distracção

Registámos 4 ocorrências neste aluno: efectuou 1 erro em cada grupo de exercício onde deveria completar as palavras com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”, com “x” ou “z” com “m” ou “n” e com “ão” ou “am”. Não se registam ocorrências nos outros exercícios.

Completa com “x” ou “ch”: lanxa/lança.

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: pêcego/pêssego.

Completa com “m” ou “n”: canpeonato/campeonato.

Completa com “ão” ou “am”: apanharam/apanharão.

Aluno 4

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	lanxa/lancha; xico/Chico; charope/xarope	- Desconhece a palavra. - Desconhece a regra gramatical em que se coloque: - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula em nome próprio; - -Distracção
Completa com “s” ou “z”	cabas/cabaz; capus/capuz	- Desconhecimento da regra em que se escreve com “z” no fim da palavra e no singular/ Distracção.
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	dose/doce; sebola/cebola	- Desconhecimento do valor da consoante “s” com valor de z/distracção.
Completa com “nh” ou “lh”		
Completa com “r” ou “rr”	fero/ferro	- Desconhecimento da regra que preconiza uso de “rr” entre duas vogais.
Completa com “m” ou “n”	correspondentes/correspondentes, emtra/entra; semta-te/senta-te; finalmente/finalmente	- Desconhecimento da regra <u>m</u> antes de <u>p</u> e <u>b</u> .
Completa com “ão” ou “am”	apanharam/apanharão	- Desconhecimento da forma verbal do verbo na 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo - Distracção

Este aluno contabiliza 14 erros ortográficos. Constatámos que foi no exercício (completar as palavras com “m” ou “n”), que ocorreu o maior número de erros, contabilizando 5 erros, seguido do exercício em que deveria completar com “x” ou “ch” com 3 ocorrências. Verifica-se 2 ocorrência nos exercícios para completar as palavras com “ç”, “c”, “s” ou “ss” e “s” ou “z”. Registámos ainda, 1 ocorrência em cada um dos exercícios

para completar “r” ou “rr” e para completar com “ão” ou “am”. Não se registam ocorrências nos outros exercícios.

Completa com “x” ou “ch”: lanxa/lancha; xico/Chico; charope/xarope.

Completa com “s” ou “z”: cabas/cabaz; capus/capuz

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: dose/doce; sebola/cebola.

Completa com “r” ou “rr”: fero/ferro.

Completa com “m” ou “n”: correspondentes/correspondentes, emtra/entra; semta-te/senta-te; finalmente/finalmente

Completa com “ão” ou “am”: apanharam/apanharão.

Aluno 5

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	pranxa/prancha; xico/Chico; charope/xarope	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhece a palavra; - Desconhece a regra gramatical em que se coloque: - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula em nome próprio; - Distracção.
Completa com “s” ou “z”	cabas/cabaz;	<ul style="list-style-type: none"> - Desconhece a palavra; - Distracção.
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	Pêcego/pêssego	<ul style="list-style-type: none"> - Confusão da regra gramatical que aplica o uso do “c” antes de e ou i.
Completa com “nh” ou “lh”		
Completa com “r” ou “rr”		
Completa com “m” ou “n”		
Completa com “ão” ou “am”		

Verificámos 5 ocorrências neste aluno: 3 erros no primeiro exercício (completar as palavras com “x” ; “ch”), 1 erro no segundo e terceiro exercício. Não se registam ocorrências nos outros exercícios.

Completa com “x” ou “ch”: pranxa/prancha; xico/Chico; charope/xarope.

Completa com “s” ou “z”: cabas/cabaz.

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: pêcego/pêssego.

Aluno 6

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	lanxa/lança; xavier/Xavier	- Desconhece a regra gramatical em que se coloque: - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula em nome próprio; - Distracção
Completa com “s” ou “z”	petis/petiz; capucho/capuz	- Desconhecimento da regra em que se escreve com “z” no fim da palavra no singular. - Distracção
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	dosse/doce; almoso/almoço; massa/maçã	- Desconhecimento da regra que coloca o “ç” entre vogais, antes de a, o, u e depois de n, que nasaliza a vogal anterior.
Completa com “nh” ou “lh”	oreinha/orelha; ficha/filha	- Distracção.
Completa com “r” ou “rr”	corer/correr	- Desconhecimento da regra que preconiza uso de “rr” entre duas vogais.
Completa com “m” ou “n”		-
Completa com “ão” ou “am”	apanharam/apanharão; chegão/chegam; derão/deram	- Desconhecimento da forma verbal do verbo na 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo; - Falta de distinção fonética entre “ão” e “am”; - Distracção.

Este aluno contabiliza 13 erros ortográficos. Registou 2 erros no exercício (completar as palavras com “m” ou “n”), seguido dos exercícios em que deveria completar com “s” ou “z” e com “ç”, “c”, “s” ou “ss” com 3 ocorrências cada. Registámos ainda, 2 ocorrências no exercício para completar “nh” ou “lh”, 1 ocorrência para completar com “r” ou “rr” e 3 ocorrências para completar com “ão” ou “am”. Não se registam ocorrências no outro exercício.

Completa com “x” ou “ch”: lanxa/lança.

Completa com “s” ou “z”: petis/petiz (duas vezes); capucho/capuz.

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: dosse/doce; almoso/almoço; massa/maçã.

Completa com “nh” ou “lh”: oreinha/orelha; ficha/filha.

Completa com “r” ou “rr”: corer/correr

Completa com “ão” ou “am”: apanharam/apanharão; chegão/chegam; derão/deram.

4º Ano de Escolaridade:

Aluno 7

Exercícios	Erro	Possível explicação
Completa com “x” ou “ch”	conxa/concha; lanxa/lancha xico/Chico; xavier/Xavier	- Desconhece a regra gramatical em que se coloque: - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - Desconhecimento da regra de utilização da letra maiúscula em nome próprio; - -Distracção
Completa com “s” ou “z”		-
Completa com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”	tassa/taça; pedaso/pedaço;	- Desconhecimento da regra que coloca o “ç” entre vogais, antes de a, o, u e depois de n, que nasaliza a vogal anterior; - Desconhecimento do valor da consoante s com valor de z/Distracção.
Completa com “nh” ou “lh”	andorilha/andorinha	- Distracção.
Completa com “r” ou “rr”		-
Completa com “m” ou “n”	comseguimos/conseguimos	- Distracção.
Completa com “ão” ou “am”	apanharam/apanharão;	- Desconhecimento da forma verbal do verbo na 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo.

Registámos 8 ocorrências neste aluno: Registou 3 erros no primeiro exercício (completa com “x” ou “ch”) mais um por não utilizar a maiúscula no nome próprio, 2 erros no terceiro exercício (completar as palavras com “ç” ; “c”; “s” ou “ss”). Nos exercícios para completar com “nh” ou “lh” com “m” ou “n” e com “ão” ou “am”, registou 1 erro em cada grupo. Não se registam ocorrências nos outros exercícios.

Completa com “x” ou “ch”: conxa/concha; lanxa/lancha, xico/Chico.

Completa com “ç”, “c”, “s” ou “ss”: tasse/taça; pedaso/pedaço.

Completa com “nh” ou “lh”: andirilhas/andorinhas.

Completa com “m” ou “n”: conseguimos/conseguimos.

Completa com “ão” ou “am”: apanharam/apanharão.

Esta análise individual permitiu verificar que tipo de erros e em que palavras específicas, os alunos têm tendência em errar.

Exercício 1 (completa com “x” ou “ch”), a palavra que ofereceu mais dúvidas foi a palavra prancha, uma vez que seis alunos erraram. Os outros erros mais frequentes foram dados nas palavras xarope e Chico, contabilizando três erros cada um. Deverá ser de seguida efectuado um trabalho de consolidação aplicando, no exercício 1 a regra gramatical que preconiza o uso do “x”: xarope (início de palavra), coxa (entre vogais) e enxada (depois de n, que nasaliza a vogal anterior), “ch”: chama (início da palavra) e achar (entre vogais) “s”: pés, costa (fim de palavra ou de sílaba), “z”: feliz (fim de palavra). Como podemos constatar, algumas regras, são comuns. Nesses casos os alunos deverão visualizar a palavra, afim de, a memorizar.

Exercício 2 (completa com “s” ou “z”), somente três alunos erraram nas palavras capus/capuz, cabas/cabaz e petis/petiz. Será revisto a regra que condiciona o uso do fonema |s|: “s” pés, costa (fim de palavra ou de sílaba) e “z”: feliz (fim de palavra), a partir da elaboração por parte dos alunos de cartazes de ortografia.

Exercício 3 (completa com “c”, “ç”, “s” ou “ss”), a palavra onde ocorre o maior número de erro, é a palavra doce (4 erros), seguido das palavras pêssago, taça, almoço e cebola (3 erros cada). Ao escolher um determinado grafema em detrimento de outro, implica por parte do aluno um conhecimento mais profundo das regras gramaticais que condicionam o uso de determinado grafema consoante a posição que ocupa nas palavras.

Exercício 4 (completa com “lh” ou “nh”), os erros cometidos foram dados nas palavras andorinha, orelha, filha e aranha. Poderemos supor que, esses erros devem-se essencialmente a distracção, uma vez que a grafia é muito semelhante e pode induzir em erro.

Exercício 5 (completa com “r” ou “rr”), somente dois alunos erraram, um na palavra ferro e outro na palavra correr. Uma vez que só erraram numa palavra neste exercício composto de treze palavras, poderemos presumir que estes dois alunos estavam distraídos ou que desconhecem a regra que preconiza uso de “rr” entre duas vogais.

Exercício 6 (completa as palavras com “m” ou “n”), a regra que preconiza o uso do “m” ou do “n”, consoante a posição em que aparece se antes de um “p” ou “b”, não foi aplicada nas palavras: conseguimos, correspondentes, entra, senta-te e campeonato. Poderemos supor que estamos perante um desconhecimento básico de uma regra gramatical por parte de três alunos da turma, dois do 3º ano e um do 4º ano de escolaridade.

Face aos resultados obtidos, tomaremos como ponto de referência os erros cometidos pelos alunos e adequaremos as nossas estratégias educativas em função deles. Como recursos educativos e por ser mais atractivos aos alunos, recorreremos às seguintes ferramentas:

- Cartazes de ortografia, os alunos em conjunto ou individualmente foram convidados a elaborar uma lista de palavras com os diferentes valores de |s|. As palavras foram lidas pelos alunos, pediu-se que observassem as palavras em questão e as respostas foram de modo todas satisfatórias uma vez que descobriram ou relembrem-se de determinadas regras relativamente àquele fonema. No caso do |j| os alunos não encontraram explicação para a sua posição nas palavras, uma vez que tanto se podia escrever “x” ou “ch” no início como no meio das palavras. Foi-lhes ensinado que antes de “an” , “en”, “in” “on” a regra era colocar o “ch”. Este tipo de exercício é preconizado por Barbeiro (2007) como sendo uma “ tomada de decisão” uma vez que o aluno deve escolher quais das regras contextuais enquadra naquela palavra.
- Além dos cartazes de ortografia foi elaborada uma pequena gramática/dicionário individual onde o aluno escreveu determinada regra bem como uma lista de palavras às quais se refere a regra em questão e o significado de algumas palavras desconhecidas dos alunos. Essas palavras foram trabalhadas em diferentes contextos, como: textos imaginados com as palavras “novas”, ilustração da palavra que revelou maior dificuldade...
- Uso do computador como uma ferramenta útil para a aprendizagem da leitura e da ortografia através da biblioteca digital que dispõe de diverso material escrito, auditivo e visual adaptado as faixas etárias dos nossos alunos.
- O Jogo como motivador de aprendizagem pode ser um excelente auxiliar. Brincar com as palavras, substituir determinada sílaba por outra e ver quem o consegue mais rapidamente (bata/pata/mata). Consiste num excelente treino da consciência fonológica como gramatical.

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos visa a consolidação das regras gramaticais, partindo da descoberta do vocabulário das crianças para palavras novas, enriquecendo, assim, o seu léxico.

3.7.2 Segunda Aplicação - Análise e tratamento de dados

No sentido de confirmar se as estratégias utilizadas dentro da sala surtiram efeito, foi entregue novamente a mesma ficha de trabalho no final do 2º período para resolver. Os resultados foram os seguintes:

Quadro de registo de erros - 2ª aplicação

Alunos	Ano	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5	Exercício 6	Exercício 7	Total erros
		Completa com "x"/"ch"	Completa com "s"/"z"	Completa com "ç", "c", "s", "ss"	Completa com "nh"/"lh"	Completa com "r"/"rr"	Completa com "m"/"n"	Completa com "ão"/"am"	
		nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	nº erros	
1	2º	2	3	0	0	0	2	3	10
2	2º	3	0	6	0	0	4	2	15
3	3º	0	0	0	0	0	0	1	1
4	3º	0	0	1	0	1	2	1	5
5	3º	1	0	1	0	0	0	1	3
6	3º	0	1	3	0	1	1	3	9
7	4º	0	1	0	0	0	0	1	2
total erros		6	5	11	0	2	9	12	45

Com os dados recolhidos na turma, elaboramos os gráficos comparativos que se seguem.

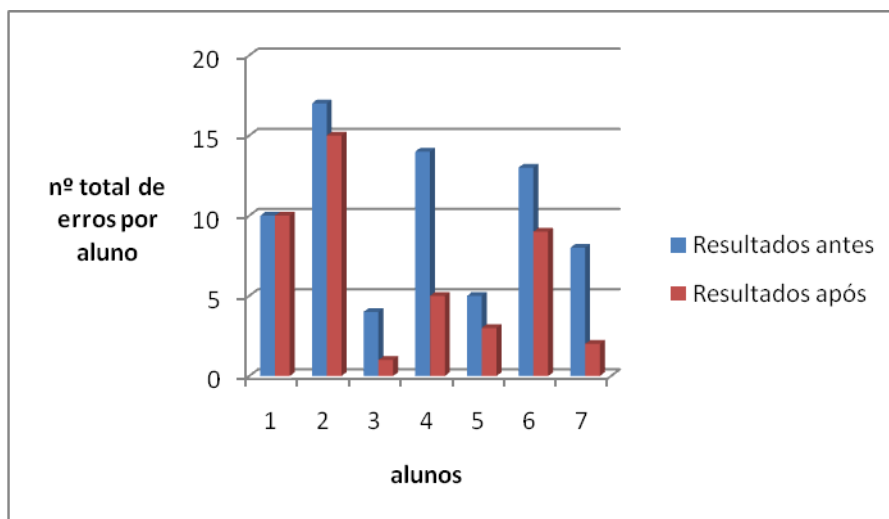


Gráfico 7: Número total de erros por aluno na primeira e segunda aplicação

Gráfico do número total de erros por aluno na primeira e segunda aplicação.

Pela análise deste gráfico, constatámos que houve uma nítida evolução por parte dos alunos três, quatro, cinco, seis e sete. A evolução mais significativa verifica-se no aluno quatro que passou de 14 erros para 5 erros e no aluno sete que registou 2 erros nesta segunda

aplicação ao invés dos 8 registados na primeira aplicação. Constatámos, ainda, que o aluno 1 não registou qualquer evolução, continuando com 10 erros e que no aluno 2 a evolução não foi muito significativa, passou de 17 erros para 15.

A partir da análise dos dados recolhidos na turma, elaboramos o gráfico comparativo que se segue.

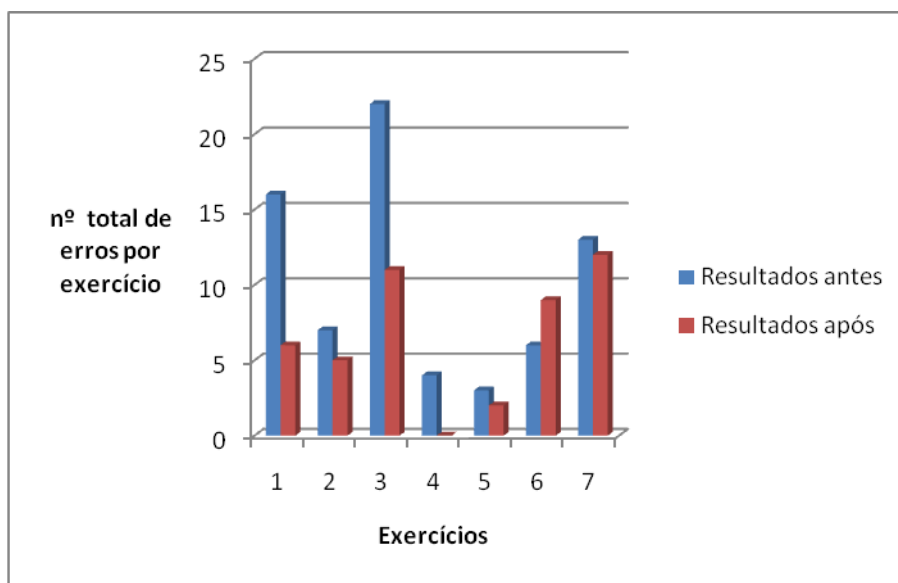


Gráfico 8: Número total de erros por exercício na primeira e segunda aplicação

Face aos resultados obtidos, podemos registar uma substancial melhoria relativamente à primeira aplicação da ficha.

No exercício 1: Os erros cometidos passaram de 16 erros para 6, a regra que consiste em colocar - “x” no início de palavra e depois de n, que nasaliza a vogal anterior, foi de modo geral bem sistematizada por todos eles.

Exercício 2: Verificámos que a evolução não foi muito significativa, baixou de 7 erros para 5. Os três alunos que erraram neste exercício ainda não interiorizaram a regra que defino o uso do “s” ou do “z” no final das palavras, havendo numa fase posterior necessidade de voltar a sistematizar essa regra com esses mesmos alunos.

Exercício 3: Verificámos que o exercício que oferecia mais dúvidas por parte dos alunos regista uma expressiva melhoria, passou de 22 erros para 11. O trabalho desenvolvido com os alunos surtiu efeito.

Exercício 4: Completar as palavras com “lh” ou “nh” não registou nesta segunda fase qualquer erro, o que nos pode levar a pensar que os mesmos eram cometidos por deficiente

consciência fonológica, sons muitos semelhantes criam algumas vezes certa confusão nos alunos. O trabalho desenvolvido consistiu, sobretudo, em exercícios auditivos (consciência fonológica), o aluno ouvia a palavra com o respectivo fonema, sendo-lhe pedido para identificar qual a correspondência correcta se “lh” se “nh”.

Exercício 5: Colocar o “r” ou “rr”, foram exactamente os mesmos alunos (4 e 6) a cometerem o mesmo erro. O aluno número 4, apesar de ter descido de quatro erros para dois, voltou a errar nas mesmas palavras e o aluno número 6 errou numa palavra diferente. A regra que preconiza uso de “rr” entre duas vogais ainda oferece dúvidas por parte destes dois alunos.

Exercício 6: A regra gramatical do uso do “m” antes do “p” e do “b”, embora sendo uma regra fácil de interiorizar regista um aumento de seis erros para nove. Revelando que o trabalho desenvolvido não foi eficaz, devendo confrontar os alunos novamente com os seus erros e sistematizar os mesmos através de exercícios repetitivos, favorecendo a memorização da regra e o uso automático da mesma.

Exercício sete: Neste exercício que consiste em preencher os espaços com o “ão” ou “am”, todos os alunos erraram. O total de erros ainda é muito significativo, só baixou de 13 erros para 12, revelando um desconhecimento das regras gramaticais e a posição da sílaba tónica que pode servir de referência neste tipo de exercício. Salienta-se portanto, a necessidade urgente de voltar à sistematização desta regra gramatical.

Finalmente através do gráfico comparativo que se seguem, pretendemos avaliar se houve ou não evolução, consoante o ano de escolaridade dos alunos, relativamente à primeira aplicação da ficha e à segunda aplicação.

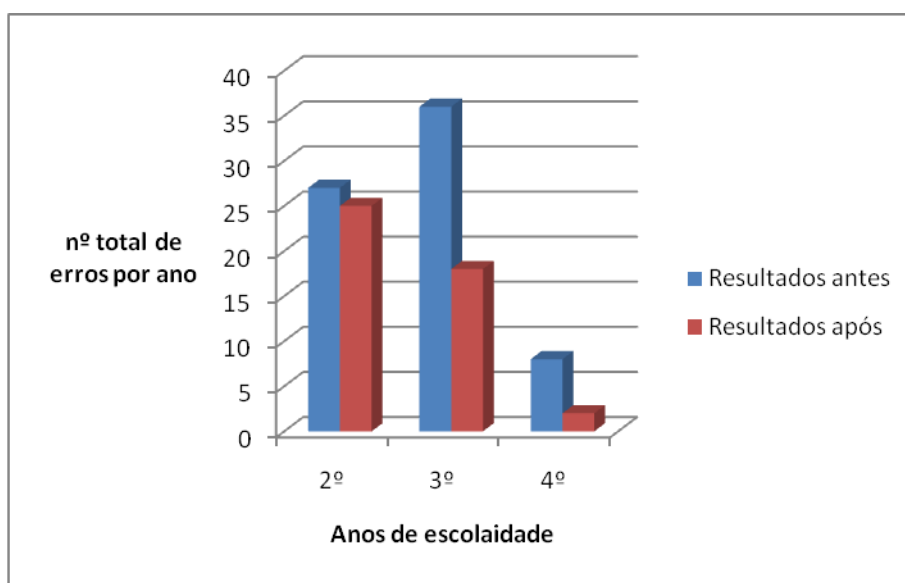


Gráfico 9: Número total de erros por ano

Comparando os diferentes níveis de escolaridade, podemos verificar que existe um decréscimo de erros cometidos relativamente à primeira aplicação no 3º e 4º ano. No 3º ano os erros cometidos passaram de 36 para 18 e no 4º ano de 8 para 2, revelando que há uma maior apropriação das regras gramaticais por parte dos sujeitos consoante a sua faixa etária, uma vez que o tipo de actividades desenvolvidas foi uniforme para toda a amostra. Podemos então sugerir que a medida que o aluno progride de ano, as suas competências quanto ao conhecimento explícito da língua sofrem uma evolução/amadurecimento.

Relativamente ao 2º ano de escolaridade, a evolução não se revelou muito significativa, passou de 27 para 25 erros. A aluna 1 obteve exactamente o mesmo número de erros (10) e o aluno 2 passou de 17 para 15 erros, voltando a errar exactamente nos mesmos exercícios. Os resultados obtidos pelos dois alunos do 2º ano de escolaridade, revelam que os conteúdos ministrados não foram bem consolidados, havendo necessidade, numa fase posterior, desenvolver um trabalho diferenciado com estes dois alunos, principalmente, no que se refere às regras gramaticais que constam dos exercícios 1,2,6 e 7. Com o aluno número 2, além deste trabalho comum ao ano de escolaridade, será desenvolvido outro tipo de actividade, com vista a colmatar as dificuldades sentidas no exercício 3.

Nesta faixa etária, como refere Piaget (1983) que corresponde a fase do Pensamento Operacional (5/8 anos), a criança de 2º ano de escolaridade, ainda se encontra na fase de apropriação do sistema linguístico e escreve quase como fala. O aluno encontra-se numa fase iniciante, é um escritor em desenvolvimento, uma vez que, há relativamente pouco tempo aprendeu a ler e a escrever, não domina na íntegra todo o sistema linguístico bem como as normas estabelecidas na produção escrita. Cabe ao professor descobrir estratégias que podem passar por actividades comuns à turma ou individuais quando as primeiras não surtem efeito. Como é referido na Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2004:146) “Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre o objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona.”

Conclusão

A origem desta dissertação reporta-se às dificuldades encontradas pelos nossos alunos relativamente à aprendizagem das regras ortográficas. A questão de investigação era saber como actuar em sala de aula para ajudar os alunos a fazer um bom uso das normas ortográficas ensinadas na sala de aula.

Para encontrar soluções e respostas, vimo-nos obrigados a pesquisar algumas teorias sobre o erro para tentar compreender os diferentes aspectos que levam os nossos alunos a cometê-los. Interessámo-nos pelo modelo de Flower e Hayes, inspirado na Psicologia Cognitiva dos anos oitenta, que faz do escrevente o objecto central do seu estudo. Esse modelo permitiu-nos compreender a natureza e as exigências subjacentes ao acto de escrever que implica recuos e avanços entre os diferentes elementos dos processos mentais. Não ver as produções escritas dos nossos alunos como uma simples transposição de alguns conhecimentos, mas uma construção complexa, resultado da interacção entre o sujeito, o texto e o contexto são alguns objectivos desse esquema. Aprendemos que, embora se deva trabalhar os erros ortográficos, é importante dar tempo ao aluno para planificar e expor as suas ideias no papel (textualização). Em suma, deixá-lo escrever! Ao chegar à suposta conclusão do seu trabalho, o aluno é convidado a reler a sua composição escrita, a modificar algumas ideias e a verificar se a escrita de algumas palavras está correcta. A ajuda do professor nesta fase final e durante todo o acto da escrita em si é fundamental, sendo a sua ajuda uma mais-valia, uma vez que serve de intermediário entre o aluno e o trabalho cognitivo efectuado durante todo o processo da escrita.

Ao longo deste trabalho, verificámos, igualmente, a estreita relação existente entre a aprendizagem da leitura e da escrita. Focámos a importância da aquisição e o treino da consciência fonológica na aprendizagem da escrita e da leitura numa primeira fase e que leva as crianças a escolher determinado grafema numa palavra em detrimento de outros, consoante o som produzido. Vimos como a leitura permite aprofundar a compreensão das palavras do texto escrito, tendo em conta os seus conhecimentos e experiências pessoais e como a escrita permite traduzir, numa forma gráfica, as ideias, pensamento e emoções, baseando-se nos conhecimentos que possuímos das convenções linguísticas, bem como do processo da escrita. Durante a sua aprendizagem, a literacia assume um lugar privilegiado, oferece aos alunos a oportunidade de alargar a sua visão do mundo e consagra momentos de partilha de ideias e emoções. Os laços estreitos entre a leitura e a escrita permitem a transferência dos conhecimentos, resultantes da leitura e visualização de textos escritos, seja na elaboração da estrutura e organização do texto pretendido, bem como na escolha das convenções linguísticas ou no vocabulário. Os estudos efectuados, revelam que as crianças

aprendem melhor a ler e a escrever, quando existe interacção nestes dois domínios. Morais (1997:192), realça esta correlação entre a leitura e a escrita como actividades indissociáveis uma da outra, na medida em que ambas influenciam na forma como a criança vai adquirindo o uso das regras ortográficas: “O processo ortográfico se desenvolve essencialmente no quadro de leitura” e “será, portanto, a leitura que irá, por sua vez, influenciar a escrita, trazendo-lhe um instrumento que permite a escrita de todas as palavras.” Sendo assim, segundo o autor supracitado, os erros têm tendência a desaparecer à medida que o aluno progride nas suas leituras.

Como foi possível constatar, a avaliação da ortografia, actualmente, não deve residir, simplesmente, na entrega de um trabalho já corrigido e com as nossas respectivas anotações. Ao avaliar a ortografia, devemos estar atentos aos resultados e situar o erro dentro do contexto em que foi produzido. Devemo-nos interessar pelas deduções que levaram o aluno a escolher uma ou outra grafia em detrimento de outra. Muitas vezes, os riscos que encontramos nas produções escritas dos nossos alunos revestem-se de importância, uma vez que são sinónimos das dúvidas e das reflexões que aquela dada palavra suscitou, sendo para o professor e aluno um elemento para avaliar em que estado se encontra o saber ortográfico. A escolha deste tipo de atitude positiva em relação ao erro permite evitar culpabilizar o aluno e ver o erro como fazendo parte integrante do processo de aprendizagem. O ensino/aprendizagem da escrita, nomeadamente, a aprendizagem das regras gramaticais que condicionam a nossa língua é gradual e moroso, devendo assumir um papel de destaque na aula de Língua Portuguesa e em todas as disciplinas curriculares. Como refere Barbeiro (2007:9), o saber escrever bem diz muito da pessoa que redigiu e pode ser sinónimo de maior sucesso em termos de inserção no mercado de trabalho. Uma vez que a escrita reflecte muitas vezes:

- “a capacidade de a pessoa operar com um sistema complexo estabelecido por uma norma numa comunidade alargada _ este facto tem como consequência que, muitas vezes, a ortografia apresenta um grau elevado de abstracção, de distanciamento em relação à realidade concreta que apresenta;
- o grau de instrução e de literacia de um indivíduo - pois, a um maior nível de instrução e de contacto com a leitura, espera-se que corresponda um domínio de ortografia também maior;
- o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar - um fraco domínio ortográfico torna-se frequentemente um indicador negativo acerca das aprendizagens realizadas”.

Assim, saber redigir sem erros e estruturar os nossos conhecimentos através da escrita bem como oralmente pode abrir muitas portas no mercado do trabalho e fazer de nós

cidadãos activos e críticos na nossa sociedade. Os nossos alunos devem ficar cientes que para vingar neste mundo difícil em que vivemos e segundo os documentos normativos do Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico (2009:31) devem:

- compreender discursos orais e cooperar em situações de interacção;
- exprimir oralmente ideias e conhecimentos;
- decifrar e escrever palavras, implica conhecer as convenções gráficas bem como as convenções ortográficas;
- compreender e interpretar textos;
- tornar-se leitor;
- elaborar e divulgar textos,
- reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos;
- conhecer as propriedades das palavras e alargar o léxico;
- identificar os constituintes das respectivas funções sintácticas.

É neste contexto que se situa o nosso estudo, com a questão: Haverá redução significativa dos erros ortográficos em diferentes níveis de escolaridade com a aplicação de estratégias uniformes? De modo a materializarmos este projecto, realizámos um estudo para o qual foi adoptada uma metodologia de investigação de tipo quantitativo.

A amostra do nosso estudo é constituída por dois alunos de 2º ano, quatro de 3º ano e um de 4º ano de escolaridade, referindo que todos eles estão inseridos na mesma turma.

Os dados recolhidos basearam-se nos erros mais comuns realizados pelos alunos, ou seja, palavras em que determinado fonema pode corresponder a mais do que um grafema. Numa primeira fase, foi entregue aos alunos uma ficha composta por vários exercícios, no qual deveriam completar as palavras com o grafema correcto. Após sistematização dos erros e adequação de estratégias para superação dos mesmos, voltámos a passar a mesma ficha de trabalho. Salientámos ainda, que na recolha de dados, utilizaram-se grelhas e gráficos de análise de erros cometidos por exercícios, aluno e ano de escolaridade, de modo a confrontar os erros realizados nos dois momentos de aplicação da ficha de exercícios.

Face aos resultados recolhidos, constatámos que os erros ortográficos não desaparecem, mas tendem a ser menores à medida que o aluno progride de ano. Verificámos, também, que o erro é susceptível de ser corrigido, uma vez, que as incorrecções ortográficas

tendem a ser em menor número, após o professor analisar e classificar os erros cometidos pelos alunos e programar as suas aulas não exclusivamente em função dos conteúdos, mas procurando estratégias que se integram numa pedagogia de escrita, teoricamente fundamentada e programadas. O que nos leva a supor que a apreensão e compreensão das regras gramaticais é um processo repetitivo e contínuo. Não nos devemos restringir meramente em ensinar determinada convenção gramatical num ano de escolaridade específico porque assim o manual o aconselha, mas sim durante toda a escolaridade. Convém todos os anos lectivos e durante o ano lectivo reavivar a memória dos nossos alunos para a aprendizagem e consolidação das regras gramaticais que condicionam o uso da linguagem escrita, seja através, da repetição das regras, de jogos, de trabalhos efectuados pela turma ou aluno... O fundamental é garantir ambientes favoráveis que permitam o desenvolvimento e sistematização de aprendizagens iguais e acessíveis a todos, que lhe dêem prazer e vontade de aprender, é assim, descobrir a escrita através da própria escrita.

Convém, no entanto, referir que a aplicação deste tipo de estratégia é, muitas vezes, condicionada pelo factor tempo, uma vez que as turmas são muito extensas ou compostas no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico por todos os anos de escolaridade.

Chegando ao fim da nossa dissertação, gostaríamos de referir o quanto este trabalho de pesquisa se averiguou importante em termos profissionais. Ao longo da sua elaboração, tivemos oportunidade de compreender até que ponto a aquisição e o domínio do processo da escrita e das normas ortografia são uma actividade a longo termo, sendo um trabalho colaborativo, requer esforço e repetição, quer por parte do professor ou do aluno. Ficando bem patente a ideia, que quanto mais o professor insistir numa regra que apresenta dificuldade por parte do aluno, mais fácil será o trabalho de interiorização da mesma (um aluno que interioriza algumas regras em nove meses terá menos dificuldade do que o aluno que aprende as mesmas em nove semanas). Professor que deve mudar os seus hábitos mais do que os conteúdos e diferenciar as técnicas para adquirir esses hábitos. Alunos que também devem deixar de ver no professor, aquele que sanciona e passa-lo a ver como um aliado, interessado e motivado nas suas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. *et alii*. (1990). *Ideias e Histórias. Contributo para uma Educação Participada*. Lisboa, I.I. E.
- Allal, L. (1997). «Aquisition de l'orthographe en situation de classe». In Rieben, L; Fayol, M; Perfetti (Eds), *Des Orthographes et leur Acquisition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, (pp.181-203).
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. 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, L.F. (2007). *Aprendizagem da Ortografia*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Barbeiro, L.F. (2001). «Profundidade do Processo da Escrita». In *Educação e Comunicação*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria.5, (pp.64-76).
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barrera, S.D *et alii*. (2003). «Consciência meta-linguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental». In. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16, (pp.491-502).
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino do Processo da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). *La revisión entre autores. Como ayudar a los autores a conversar sobre la escritura*. Comunicação apresentada no encontro «Ensinar a escrever: teoria e prática», Universidade do Minho.
- Cassany, D. Marta Luna, Glòria Sanz (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Edi. Graó.
- Caverni, J. P. (1988). «La verbalisation comme source d'obesrvables pour l'étude du fonctionnement cognitive». In: J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelson & g. Tiberghien (eds.),

Psychologie Cognitive Modeles et Methodes. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, (pp. 253-273).

Chafe, W. (1982). «Integration and involvement in speaking, writing and oral literature». In D. Tannen (Ed.) *Spoken and Written Language; Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N. J.: Ablex, (pp. 35-54).

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, (pp. 111-136).

Cohen, D. Piaget (s/d). *Um Requestionamento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2003). «Aspectos linguísticos da organização textual». In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigiário & A. Villalva, Mateus et alii, *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, (pp. 87- 120).

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumento de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta

Dufayes, J. L., L. Gemenne et D. Leduc. (1996). *Pour une Lecture Littéraire 1, Approches Historiques et Théorique, Propositions pour la Classe de Français*. Bruxil: Editions de Boeck et Larcier.

Frith, U. (1985). «Beneath the surface of developmental dyslexia». In K. E. Patterson, J. C. Marschall et M. Coltheart (eds.), *Surface Dyslexia Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, (pp. 301-329).

Frith, U. (1986). «A Developmental framework for developmental dyslexia». In *Annals of Dyslexia*. 36, (pp.69-81).

Ehri, L. (1997). «Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose». In Rieben. L; Fayol. M; Perfetti. CH. A. (dir.). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, (pp.253).

Ferreiro, E; Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freitas, Alves e Costa (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC

Gomes, A. (1989). «A escola e a ortografia». In *O Ensino-Aprendizagem do Português- Teoria*

- H. Rudolph Schaffer. (2004). *Introdução à Psicologia da Criança*. Coleção: Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia.
- Kroll, B. (1981). «Developmental relationships between speaking-writing». In B. Kroll e R. Vann (eds.), *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts*. Urbana, Illinois: N.C.T.E., (pp.32-54).
- Luckesi, C. (1998). *Prática Escolar: do Erro como Fonte de Castigo ao Erro como Fonte de Virtude*. São Paulo: Ideias, 8, (pp. 133-144).
- Lerner, J. (1989). *Lerning Disabilities. Theries, Diagnosis and Theching Srategies*. Boston: Honghton Mifflin Comp.
- Marques, A. (2003). *Motivar para a Escrita. Um Guia para Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mialaret, G. (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Morais, A. (2001). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Editora Ática.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Norman, A. Sprinthall e Richard, C. Sprinthall. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.^a
- Owens, (1995). *Language Developement- An Introduction*. New York: Merrill Pub Company.
- Pestun, Magda (2005). *Consciência Fonológica no Início da Escolarização e o Desempenho Ulterior em Leitura e Escrita: Estudo Correlacional*. *Estudos de psicologia*, 10 (3), (pp.408).
- Piaget, (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Rebelo, D; Marques, M.& Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rebelo, D. (1982). «Leitura e análise de textos». In *O Professor n.º 38*.
- Rebelo, D. e Atalia, L. (1978). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Rei, J. E. (1994). *Escrita: Seu Aperfeiçoamento na Universidade*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Rieben, L; Fayol, M; Perfetti, Ch. A. (1997). *Les Fondations du Développement Orthographique et Mophographique*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, M. G. (2006). «O processo da Escrita: actualidade e Explicitação de um modelo». In *Revistas de Letras, 5 (II)*, (pp.155-161).
- Sardinha, M. G. (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Scarpa, E. (1992). *O Jogo, a Construção do Erro: Considerações sobre o Desenvolvimento da Linguagem nas Crianças*. Ideias, (pp.10, 54-64).
- Sequeira, F. et alii (2001). *Ensinar a Escrever: Teoria e Prática. Actas do Encontro de Reflexão sobre Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, (pp. 73-143).
- Sim-Sim, I. (2003). Prefácio, In *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (1999). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Palavras*, (pp.48-49).
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In Dias de Carvalho, *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED/ESELx.
- Sousa, Oscar C. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Titone, R. (1988).«A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading - Children's Metalinguistic Awareness». *Revista Portuguesa de Educação, 1 (2)*, (pp. 61-72).
- Torres, R. M. R. & Fernández, P. F. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Vanoye, (1973). *Usos da Linguagem: Problemas e Técnicas na Produção Oral e Escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensé et Language*. Paris: La dispute.

Outra Bibliografia:

- Ministério da Educação, (2002,2009), *Currículo Nacional do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação, *Plano Nacional de Leitura*.
- Ministério da Educação, (2009), *Programa de Português do Ensino Básico*.

Santos. L. (s/d). Auto-avaliação regulada - Porquê, o quê e como?, consultado em:
[http\\:WWW.malhatlantica.pt/currículo/auto_avali_regulada.htm](http://WWW.malhatlantica.pt/currículo/auto_avali_regulada.htm)

ANEXOS

Anexo I

Produções dos alunos primeira ficha

Escola F B 1 da Covilhã

Nome 1

Ano: 20

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou con ch as, saltou da pran ch a para a água e até passeou na lan ch a do padrinho ch avier.

Começou a ch over e regressou com os padrinhos a casa no tá x i do ch ico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um x arope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapa g

O rapa g da Foz levava o caba g.

Er g dez ananase g que o peti g levava ao avô. Ele ficou feli g e deu ao peti g um casaco com capu g.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó ç ecília fez do ç e de pê ç ego. O avô comeu uma ta ç a e di ç e que estava ç aboroso e pediu mais um peda ç o. Ao almo ç o só já comeu ç opa de ç ebola com chouri ç o e uma ma ç ã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Dese_{nh}o coe_{lh}o andiri_{nh}as joani_{nh}a fo_{lh}as
Madri_{nh}a fi_{nh}a ore_{nh}a monta_{nh}a ara_{nh}a

5. Completa com r ou rr:

Pê_ra fei_ra bu_{rr}o ho_ra co_{rr}er ca_{rr}o cenou_ra
ba_{rr}iga pe_{rr}igo fe_{rr}o a_{rr}umo co_{rr}edor va_{rr}edor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos ci_mco cartas aos nossos correspo_nde_mtes.

E_mtra e se_mta-te.

Finalme_mte co_m seguimos participar no ca_mpeonato.

Pe_m durei o le_mçol no este_mdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

And_{am} por aí muitas pessoas que n_ão têm o que fazer.

Se n_ão se despacharem, nunca apanhar_{am} o comboio.

No Ver_{ão} cheg_{am}os turistas.

É um presente que os meus pais me der_{am}.

Escola E. B. 1 da Coutado

Nome l

Ano: 2.º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félix apanhou conchas, saltou da prancha para a água e até passeou na lancha do padrinho Chavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no táxi do chico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um charope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabaz.

Enz dez ananasez que o petiz levava ao avô. Ele ficou feliz e deu ao petiz um casaco com capuz.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó çecília fez do çe de pçego. O avô comeu uma taça e diçe que estava çaboroso e pediu mais um pedaço. Ao almoço só já comeu çopa de çebola com chouriço e uma maçã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirinhas joaninha folhas
Madinha finha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feirra burrõ horra correr carro cenourra
barriga perrigo feirro arrumo corredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos nco cartas aos nossos correspondentes.

Entra e senta-te.

Finalmente conseguiamos participar no campeonato.

Pendurei o lençol no estendal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andeão por aí muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanharão o comboio.

No Verão chegão os turistas.

É um presente que os meus pais me derãm.

Escola E B 1 de Beato

Nome 3

Ano: 3º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou conchas, saltou da prancha para a água e até passeou na lancha do padrinho xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no tá xi do chico.

À noite dolha-lhe a garganta e tomou um xarope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabaz

Ero dez ananaseo que o petiz levava ao avô. Ele ficou feliz e deu ao petiz um casaco com capuz

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó lecília fez do le de pélego. O avô comeu uma talça e dilhe que estava laboroso e pediu mais um pedalo. Ao almolo só já comeu lopa de lebola com chourilo e uma malã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Dese^{nh}o coe^{lh}o andir^{nh}as joani^{nh}a fo^{lh}as
Madri^{lh}a fi^{lh}a ore^{lh}a monta^{nh}a ara^{nh}a

5. Completa com r ou rr:

Pê^{rr}a fei^{rr}a bu^{rr}o ho^{rr}a co^{rr}er ca^{rr}o cenou^{rr}a
ba^{rr}iga pe^{rr}igo fe^{rr}o a^{rr}umo co^{rr}edor vam^{rr}edor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos ci^mco cartas aos nossos correspoⁿdeⁿtes.

En^mtra e sen^mta-te.

Finalme^mte co^m seguimos participar no ca^mpeonato.

Pe^m durei o le^mçol no este^mdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

And^{am} por aí muitas pessoas que nã^o têm o que fazer.

Se nã^o se despacharem, nunca apanha^{am} o comboio.

No Verã^o chegam os turistas.

É um presente que os meus pais me deram.

Escola E.B. 1 da Gaiola

Nome 4

Ano: 3º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou con chas, saltou da pran cha para a água e até passeou na lan cha do padrinho xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no tá xi do chico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um charope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapa z

O rapa z da Foz levava o caba z.

Er a dez ananase a que o peti z levava ao avô. Ele ficou feli z e deu ao peti z um casaco com capu a.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó çecília fez do çe de pê çego. O avô comeu uma ta ça e di çe que estava çaboroso e pediu mais um peda ço. Ao almo ço só já comeu çopa de çebola com chouri ço e uma ma çã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Dese^{nh}o coe^{lh}o andiri^{nh}as joani^{nh}a fo^{lh}as
Madrinh^a fi^{lh}a ore^{lh}a monta^{nh}a ara^{nh}a

5. Completa com r ou rr:

Pê^{rr}a fei^{rr}a bu^{rr}o ho^{rr}a co^{rr}er ca^{rr}o cenou^{rr}a
ba^{rr}iga pe^{rr}igo fei^{rr}o a^{rr}umo co^{rr}edor va^{rr}edor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevem^mos ci^mco cartas aos nossos correspoⁿde^mtes.

E^mtra e se^mta-te.

Finalmeⁿte co^m seguimos participar no ca^mpeonato.

Pe^m durei o le^mçol no este^mdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

And^{am} por aí muitas pessoas que n^ão têm o que fazer.

Se n^ão se despacharem, nunca apanhar^{am} o comboio.

No Ver^ão cheg^{am} os turistas.

É um presente que os meus pais me der^{am}.

Escola F. D. de Almeida

Nome 5

Ano: 3º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félix apanhou conchas, saltou da prancha para a água e até passeou na lanchara do padrinho Xavier.

Começou a chegar e regressou com os padrinhos a casa no táxi do Xico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um charope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabalo.

Errom dez ananases que o petiz levava ao avô. Ele ficou feliz e deu ao petiz um casaco com capuz.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó Cecília fez doê de pêego. O avô comeu uma taca e disse que estava laboroso e pediu mais um pedaço. Ao almoço só já comeu sopa de ebola com chouriço e uma maçaã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirinhas joaninha folhas
Madinha filha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feirra burro horra correr carro cenourra
barriga perrigo ferro arrumo corredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cimco cartas aos nossos correspondentes.

Entra e senta-te.

Finalmente conseguimos participar no campeonato.

Pendurei o lençol no estendal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andam por aí muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanharão o comboio.

No Verão chegam os turistas.

É um presente que os meus pais me deram.

Escola EB1 DA COUTADA

Nome 6

Ano: 3^a

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou con chas, saltou da pran cha para a água e até passou na lan xa do padrinho xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no tá xi do chico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um xarope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapa z

O rapa z da Foz levava o caba z.

Er cadez ananase a que o peti z levava ao avô. Ele ficou feli z e deu ao peti z um casaco com capu z.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó cecília fez do çme de pã çego. O avô comeu uma ta ça e di ç que estava çaboroso e pediu mais um peda ço. Ao almo ço só já comeu çopa de çebola com chouri ço e uma ma çã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirnhas joaninha folhas
Madrinha filha orenha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feirra burrro horra correr carrro cenourra
barriga perrigo ferro arrumo corredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cinco cartas aos nossos correspondentes.

Entra e senta-te.

Finalmente con seguimos participar no campeonato.

Pendurei o lençol no estendal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andão por aí muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanharão o comboio.

No Verão chegão os turistas.

É um presente que os meus pais me derão.

Escola _____

Nome F _____

Ano: 4º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou con x as, saltou da pran ch a para a água e até passeou na lan x a do padrinho x avier.

Começou a ch over e regressou com os padrinhos a casa no tá x i do x ico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um x arope de cenoura.

2. Completa as lacunas:

O rapa z

O rapa z da Foz levava o caba z.

Er am dez ananase z que o peti z levava ao avô. Ele ficou feli z e deu ao peti z um casaco com capu z.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó ecília fez do ec e de pê ncego. O avô comeu uma ta nca e di nce que estava ncaboroso e pediu mais um peda nco. Ao almo ç o só já comeu ncopa de ecebola com chouri ço e uma ma çã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirlhas joaninha folhas
Madrinha filha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feirra burro horra correr carro cenourra
barriga perrigo ferro arrumo corredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cimco cartas aos nossos correspondemtes.

Emtra e semta-te.

Finalmente com seguimos participar no campeonato.

Pemdurei o lemçol no estemdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andam por ai muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanhaam o comboio.

No Verão chegam os turistas.

É um presente que os meus pais me deram.

Anexo II

Produções dos alunos segunda ficha

Escola E. B. 1.º de Beato

Nome 1 Ano: 2.º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félix x apanhou con ch as, saltou da pran ch a para a água e até passeou na lan ch a do padrinho x avier.

Começou a x over e regressou com os padrinhos a casa no tá x i do x ico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um ch arope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapa_

O rapa_ da Foz levava o caba_.

Eram dez ananase_ que o peti_ levava ao avô. Ele ficou feli_ e deu ao

peti_ um casaco com capu_.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó Becília fez do ce de pê sego. O avô comeu uma ta ca e di se que estava saboroso e pediu mais um peda ço. Ao almo ço só já comeu sopa de cebola com chouri ço e uma ma çã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Dese_{nh}o coe_{lh}o andiri_{nh}as joani_{nh}a fo_{lh}as
Madri_{nh}a fi_{lh}a ore_{lh}a monta_{nh}a ara_{nh}a

5. Completa com r ou rr:

Pê_ra fei_ra bu_{rr}o ho_ra co_{rr}er ca_{rr}o cenou_ra
ba_{rr}iga pe_{rr}igo fe_{rr}o a_{rr}umo co_{rr}edor va_{rr}edor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos ci_mco cartas aos nossos correspo_mde_mtes.

E_mtra e se_mta-te.

Finalme_mte co_m seguimos participar no ca_mpeonato.

Pe_mdurei o le_mçol no este_mdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

And_{am}por aí muitas pessoas que n_ão têm o que fazer.

Se n_ão se despacharem, nunca apanhar_{am}o comboio.

No Ver_ão cheg_{am}os turistas.

É um presente que os meus pais me der_{am}.

Escola F.B. 1 da Costa

Nome E.

Ano: 2º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félinc apanhou conchas, saltou da prancha para a água e até passeou na lanca do padrinho Xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no táxi do Xico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um charope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabaz

Eram dez ananases que o petiz levava ao avô. Ele ficou felize e deu ao petiz um casaco com capuz.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó Lecília fez doe e de pãe ego. O avô comeu uma taça e die que estava laboroso e pediu mais um pedaço. Ao almoço só já comeu copa de cebola com chouriço e uma maçã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Deselho coelho andirinhas joaninha folhas
Madrinha filha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feizrra burro horra correr carrro cenourra
barriga perrigo ferro arrumo comrredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cimco cartas aos nossos correspondemtes.

Emtra e semta-te.

Finalmente com seguimos participar no campeonato.

Pendurei o lemçol no estemdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andam por aí muitas pessoas que naão têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanhaam o comboio.

No Verão chegam os turistas.

É um presente que os meus pais me deram.

Escola EB1 de Goulada

Nome 3

Ano: 3º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou con ch as, saltou da pran ch a para a água e até passeou na lan ch a do padrinho ch avier.

Começou a ch over e regressou com os padrinhos a casa no tá x i do ch ico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um x arope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapa z

O rapa z da Foz levava o caba z.

Eram dez ananase s que o peti z levava ao avô. Ele ficou feli z e deu ao peti z um casaco com capu z.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó ç ecília fez do ç e de pê ç ego. O avô comeu uma ta ç a e di ç e que estava ç aboroso e pediu mais um peda ç o. Ao almo ç o só já comeu ç opa de ç ebola com chouri ç o e uma ma ç ã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Dese_{nh}o coe_{lh}o andiri_{nh}as joani_{nh}a fo_{lh}as
Madri_{nh}a fi_{lh}a ore_{lh}a monta_{nh}a ara_{nh}a

5. Completa com r ou rr:

Pê_ra fei_ra bu_{rr}o ho_ra co_{rr}er ca_{rr}o cenou_ra
ba_{rr}iga pe_{rr}igo fe_{rr}o a_{rr}umo com_{rr}edor va_{rr}edor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos ci_mco cartas aos nossos correspo_nde_ntes.

E_ntra e se_nta-te.

Finalme_nte co_m seguimos participar no ca_mpeonato.

Pe_ndurei o le_nçol no este_ndal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

And_{am} por aí muitas pessoas que n_ão têm o que fazer.

Se n_ão se despacharem, nunca apanha_{am} o comboio.

No Ver_ão cheg_{am} os turistas.

É um presente que os meus pais me der_{am}.

Escola E.S. 1 Gómbos

Nome 4

Ano: 3º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Féli x apanhou con chas, saltou da pran cha para a água e até passeou na lan cha do padrinho xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no tá xi do chico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um xarope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapa z

O rapa z da Foz levava o caba z.

Eram dez ananase s que o peti z levava ao avô. Ele ficou feli z e deu ao peti z um casaco com capu z.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó çecília fez do ce e de pê çego. O avô comeu uma ta ça e di çe que estava çaboroso e pediu mais um peda ço. Ao almo ço só já comeu çopa de çebola com chouri ço e uma ma çã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirinhas joaninha folhas
Madrinha filha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feirra burro horra correr carro cenourra
barriga perrigo ferro arrumo corredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cimo cartas aos nossos correspondes.

Emtra e semta-te.

Finalmente com seguimos participar no campeonato.

Pemdurei o lemçol no estemdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andam por aí muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanharam o comboio.

No Verão chegam os turistas.

É um presente que os meus pais me deram.

Escola EB 1 do Bouleão

Nome 5 Ano: 3º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félix apanhou conchas, saltou da praia para a água e até passeou na praia do padrinho Xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no táxi do Xico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um charope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabelo

Eram dez ananases que o peti levava ao avô. Ele ficou feliz e deu ao

peti um casaco com capuz.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó Cecília fez do cê de pécego. O avô comeu uma taca e disse que estava laboroso e pediu mais um pedaço. Ao almoço só já comeu sopa de cebola com chouriço e uma maça.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirinhas joaninha folhas
Madrinha filha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêra feira burro hora correr carro cenoura
barriga perigo ferro arrumo corredor varedor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cimo cartas aos nossos correspondentes.

Enntra e senta-te.

Finalmente com seguimos participar no cammpeonato.

Pendurei o lençol no estemdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andampor aí muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanhar ão o comboio.

No Verão chegamos turistas.

É um presente que os meus pais me deram.

Escola _____

Nome Ally 6 _____

Ano: 3

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félix apanhou conchas, saltou da prancha para a água e até passeou na lancha do padrinho Xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no táxi do chico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um xarope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabelo.

Eram dez ananases que o petiz levava ao avô. Ele ficou feliz e deu ao petiz um casaco com capuz.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó Cecília fez doce e de pêssego. O avô comeu uma taca e disse que estava laboroso e pediu mais um pedaço. Ao almoço só já comeu sopa de cebola com chouriço e uma maça.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Dese^{nh}o coe^{lh}o andiri^{nh}as joani^{nh}a fo^{lh}as
Mâdri^{nh}a fili^{lh}a ore^{lh}a montan^{nh}a ara^{nh}a

5. Completa com r ou rr:

Pê^ra fei^{rr}a bu^{rr}o ho^{rr}a co^{rr}er ca^{rr}o cenou^ra
ba^{rr}iga pe^{rr}igo fe^{rr}o a^{rr}umo co^{rr}edor va^{rr}edor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cinco cartas aos nossos correspoⁿdeⁿtes.

E^mtra e seⁿta-te.

Finalmeⁿte coⁿ seguimos participar no ca^mpeonato.

Peⁿdurei o leⁿçol no esteⁿdal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

And^ão por aí muitas pessoas que re têm o que fazer.

Se re se despacharem, nunca apanhar^ão o comboio.

No Ver^ão cheg^ão os turistas.

É um presente que os meus pais me der^ão.

Escola da Goulada

Nome 7

Ano: 4º

1- Completa com x ou ch.

Na praia o Félix apanhou conchas, saltou da prancha para a água e até passeou na lancha do padrinho xavier.

Começou a chover e regressou com os padrinhos a casa no táxi do chico.

À noite doía-lhe a garganta e tomou um xarope de cenoura.

2. Completa as lacunas com s ou z:

O rapaz

O rapaz da Foz levava o cabaz.

Eram dez ananases que o petiz levava ao avô. Ele ficou felizz e deu ao petiz um casaco com capuz.

3. Completa com ç, c, s ou ss.

A avó Cecília fez doçe de pêçego. O avô comeu uma taça e diçe que estava saboroso e pediu mais um pedaço. Ao almoço só já comeu sopa de cebola com chouriço e uma maçã.

4. Completa as palavras com nh ou lh:

Desenho coelho andirinhas joaninha folhas
Madrinha fililha orelha montanha aranha

5. Completa com r ou rr:

Pêrra feirra burro horra correr carro cenourra
barriga perrigo ferro arrumo corredor varredor

6. Completa os espaços das frases que se seguem, com m ou n.

Já escrevemos cimo cartas aos nossos correspondentes.

Entra e semta-te.

Finalmente com seguimos participar no campeonato.

Pendurei o lençol no estendal.

7. Completa os espaços com ão ou am.

Andam por aí muitas pessoas que não têm o que fazer.

Se não se despacharem, nunca apanhaam o comboio.

No Verão chegam os turistas.

É um presente que os meus pais me deram.