

VERÓNICA HELENA PINTO MARQUES FERNANDES

**OS ERROS ORTOGRÁFICOS EM LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS DO
ENSINO BÁSICO
NA PERSPECTIVA DO TRABALHO CURRICULAR DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a
obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes

**UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE
Porto 2008**

*Aos meus filhos
Inês, Diogo e Afonso*

AGRADECIMENTOS

No momento em que chegamos ao fim deste nosso trabalho cabe-nos expressar o reconhecimento sentido pelo apoio que nos foi gentilmente disponibilizado por aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a concretização desta dissertação.

À Universidade Portucalense, por ter disponibilizado os recursos humanos e materiais necessários a este projecto e por me ter dado a possibilidade de dissertar sobre um tema que se revela tão significativo para o meu trabalho profissional. À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins pelo profissionalismo exemplar que sempre demonstrou e pelo incentivo encorajador que sempre me transmitiu.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes, pelas exímias capacidades científicas, pela clarividência, rigor e notável espírito crítico com que sempre pautou as suas intervenções e sugestões relativas ao desenvolvimento deste trabalho. Sobretudo, um agradecimento especial por ter contribuído para o meu enriquecimento em termos científico-pedagógicos e por ter sido uma mais-valia para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas que generosamente permitiram e acompanharam de perto o processo de recolha dos dados, que se revelou um dos alicerces indispensáveis a este trabalho. Muito obrigada.

Aos meus amigos que mais directa ou indirectamente contribuíram (ainda que sem saber) com ideias, sugestões, comentários. Aos colegas de trabalho que sempre me apoiaram e que me libertaram tantas vezes de tarefas mais burocráticas inerentes a esta nossa profissão docente.

Aos meus pais, que sempre me encorajaram a fazer mais e melhor e por me terem ensinado o valor da persistência e do saber enfrentar as situações que se revelam mais adversas.

Aos meus filhos, pelos momentos de companhia e de lazer de que tiveram de abdicar e por terem esperado pacientemente que este projecto estivesse, enfim, terminado.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional que sempre demonstrou e que só pode ser descrito para além das palavras.

RESUMO

O trabalho de investigação que apresentamos emergiu de uma inquietação que tem acompanhado a nossa prática pedagógica docente: a de saber qual o lugar que o erro ortográfico ocupa nas práticas curriculares dos professores, nomeadamente, dos professores de Língua Portuguesa. Nesta sequência, o presente estudo tem como fulcro a abordagem das representações dos professores de língua materna, do ensino básico, acerca daquilo que consideram ser o erro ortográfico e da importância que lhe atribuem nas suas práticas curriculares. É também nossa intenção perceber quais são as causas dos erros ortográficos, na perspectiva da nossa população-alvo, e analisar quais os meios de actuação pedagógico-didáctica que os docentes utilizam e consideram eficazes nas suas práticas profissionais quotidianas, tendo em vista a prevenção e a remediação dos erros ortográficos.

Como forma de operacionalização do problema, foi realizado um estudo empírico, descritivo, no qual foram considerados e comparados três agrupamentos de escolas que se distinguem quanto à sua população escolar em termos de diversidade cultural (um agrupamento monocultural, um agrupamento híbrido e um agrupamento multicultural). Por outro lado, pretendemos também verificar até que ponto existem representações partilhadas entre os professores do 1º, 2º e 3º ciclos quanto à concepção de erros e quanto às opções metodológicas adoptadas na promoção da competência ortográfica. O instrumento de recolha dos dados baseou-se num inquérito por questionário distribuído aos docentes visados.

Após a análise dos dados, verificou-se que os sujeitos da nossa amostra revelaram convicções não muito discordantes em relação à forma como perspectivam e concebem o erro ortográfico. O mesmo não pode dizer-se das práticas curriculares, sendo que são os professores com uma população escolar mais diversificada os que valorizam uma abordagem mais eclética das situações em que existe erro ortográfico.

Palavras-chave: língua materna; ensino básico; erro ortográfico; representações dos professores; práticas curriculares.

ABSTRACT

The research we are presenting is the result of a question that has been present throughout our pedagogic practice: understanding the place of orthographic mistakes in the curricular practices of teachers, namely those who teach Portuguese as first language. Thus, this study focuses on Portuguese teachers' conceptualizations of orthographic mistakes and their importance in these teachers' curricular practices on basic education. An additional aim is to understand how the target population conceptualizes the causes of orthographic mistakes, and analyze the pedagogic-didactic interventions teachers use in their daily practices and consider effective for prevention and correction of orthographic mistakes.

In order to characterize this issue, we performed a descriptive, empiric study assessing and comparing three school groupings whose school populations are culturally distinct (a monocultural grouping, a hybrid grouping, and a multicultural grouping). In addition, we wanted to determine whether teachers in the first, second and third cycles share similar conceptualizations of orthographic mistakes and/or methodological options employed in promoting orthographic proficiency. In order to gather data, we used a questionnaire distributed to target members of the three groupings.

Data analysis showed no significant difference between subjects regarding perspectives and conceptions of orthographic mistakes. These results did not extend to curricular practices, with teachers working with more diverse school populations valuing a more eclectic approach to situations where orthographic mistakes occur.

Key words: mother tongue; basic education; orthographic mistakes; teachers' conceptualizations; curricular practices.

RÉSUMÉ

Le travail de recherche que nous présentons a émergé d'une inquiétude qui a accompagné notre pratique pédagogique comme enseignante: celle de savoir quelle est la place qui occupe l'erreur orthographique dans les pratiques curriculaires des enseignants, notamment, des enseignants de Langue Portugaise. Subséquemment, l'étude présente a comme point d'appui l'abordage des représentations des enseignants de langue maternelle, de l'enseignement basique, de ce qu'ils considèrent comme erreur orthographique et l'importance qu'ils lui attribuent dans leurs pratiques curriculaires. C'est aussi notre intention de discerner quels sont les causes des erreurs orthographiques, dans la perspective de notre population cible, et d'analyser les moyens d'action pédagogique-didactique que les professeurs utilisent et qu'ils considèrent efficaces dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes, comme forme de prévention et de correction des erreurs orthographiques. D'autre part, nous prétendons aussi vérifier jusqu'à ce que point il y a des représentations partagées entre les enseignants du 1er, du 2ème et du 3ème cycle en ce qui concerne la conception d'erreurs et des options méthodologiques adoptées dans la promotion de la compétence orthographique.

Comme forme de dénouer le problème, a été réalisée une étude empirique, descriptive, dans laquelle ont été considérés et comparés trois regroupements d'écoles qui se distinguent relativement à leur population scolaire dans des termes de diversité culturelle (un regroupement monoculturel, un regroupement hybride et un regroupement multiculturelle). L'instrument de collecte des données s'est basé sur une enquête par questionnaire distribuée aux professeurs visés.

Après l'analyse des données nous avons vérifié que les sujets de notre échantillon n'ont pas révélé des convictions si antagonistes face à la forme qu'ils mettent en perspective et conçoivent l'erreur orthographique. Nous ne pouvons pas affirmer la même chose face aux pratiques curriculaires, puisque ce sont les enseignants avec une population scolaire plus diversifiée ceux qui valorisent un abordage plus éclectique des situations où existe erreur orthographique.

Mots-clés: langue maternelle; enseignement basique; erreur orthographique; représentations des enseignants; pratiques curriculaires.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Definição do problema em estudo.....	15
Plano de apresentação do trabalho	17
CAPÍTULO I.....	19
A ESCOLARIDADE BÁSICA E A NORMALIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	19
1. A política educativa e os normativos legais	20
2. O papel da escolaridade promotora do domínio da língua portuguesa.....	32
3. O papel do currículo oculto e do currículo informal no desenvolvimento da competência linguística.....	56
CAPÍTULO II	65
ORTOGRAFIA E COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA.....	65
1. Da ortografia	66
1.1. Introdução	66
1.2. Transformação da língua oral num sistema escrito.....	70
2. Competência ortográfica: como se adquire?	73
2.1. Competência ortográfica e consciência fonológica – que relação?.....	78
2.2. Competência ortográfica e leitura – que relação?	83
2.3. Competência ortográfica e competência linguística.....	91
3. Do erro ortográfico.....	94
3.1. Considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa e suas implicações na aprendizagem	94
3.2. Noção de erro ortográfico – suas implicações educativas.....	106
3.3. Tipologias de erros ortográficos.....	113
3.4. Causas / origens dos erros ortográficos.....	120
3.5. Estratégias pedagógicas para o tratamento dos erros ortográficos.....	122
3.6. Importância da consciência metalinguística.....	139
CAPÍTULO III.....	145
TRABALHO EMPÍRICO.....	145
1. Introdução.....	146
2. Operacionalização do trabalho empírico	150
3. Sujeitos	151
4. Instrumentos de recolha de dados.....	152
5. Recolha de dados.....	153
6. O processo de análise dos dados	154

CAPÍTULO IV	156
ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS	156
1. Análise da amostra	157
2. Análise descritiva dos dados	162
2.1. Representações dos professores de Língua Portuguesa sobre o erro ortográfico.....	162
2.2. Categorização dos erros ortográficos segundo os professores de Língua Portuguesa	165
2.2.1. Concepção de tendência construtivista.....	165
2.2.2. Concepção de tendência behaviorista.....	166
2.3. Representações sobre a importância social da ortografia.....	168
2.4. Situações em que existe erro ortográfico e seu grau de gravidade.....	170
2.5. Causas dos erros ortográficos segundo os professores de Língua Portuguesa	175
2.6. Estratégias de correção dos erros ortográficos utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa	178
2.7. Tarefas pedagógicas adequadas à promoção da competência ortográfica.....	183
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
BIBLIOGRAFIA	196
Legislação consultada e referenciada	212
ANEXOS	i
Anexo 1 - Questionário	ii
Anexo 2 – Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo a idade	viii
Anexo 3 – concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo a formação profissional	x
Anexo 4 – Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o Agrupamento	xii
Anexo 5 – Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o ciclo de escolaridade	xiv
Anexo 6 – Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo a formação profissional.....	xvi
Anexo 7 – Causas do erro ortográfico segundo a formação profissional	xviii
Anexo 8 – Utilização das estratégias de correção dos erros ortográficos segundo a formação profissional.....	xx
Anexo 9 – Estratégias de correção dos erros ortográficos e sua eficácia segundo a formação profissional.....	xxii
Anexo 10 – Estratégias promotoras da competência ortográfica segundo a formação profissional.....	xxiv
Anexo 11 – Aplicações do teste T de student.....	xxvi

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura II. 1: Relação ortografia-leitura.</i>	<i>86</i>
---	-----------

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela II. 1: Grafemas com duas ou mais realizações fonéticas.....</i>	<i>95</i>
<i>Tabela II. 2: Segmentos fônicos a que corresponde mais do que um grafema.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabela II. 3: Rôle du maître face à l'erreur</i>	<i>110</i>
<i>Tabela II. 4: De la pénalisation de la faute à l'utilisation de l'erreur</i>	<i>111</i>
<i>Tabela II. 5: Macro e microcategorias de erros ortográficos</i>	<i>117</i>
<i>Tabela II. 6: Modelos de corrección</i>	<i>123</i>
<i>Tabela II. 7: “Bingo Ortográfico”</i>	<i>130</i>
<i>Tabela IV. 8: Distribuição dos respondentes segundo o Agrupamento.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabela IV. 9: Distribuição dos respondentes segundo a idade.....</i>	<i>158</i>
<i>Tabela IV. 10: Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas.....</i>	<i>158</i>
<i>Tabela IV. 11: Distribuição dos respondentes segundo a formação profissional</i>	<i>159</i>
<i>Tabela IV. 12: Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional</i>	<i>159</i>
<i>Tabela IV. 13: Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional e o Agrupamento.....</i>	<i>160</i>
<i>Tabela IV. 14: Distribuição dos respondentes segundo o ciclo de escolaridade</i>	<i>161</i>
<i>Tabela IV. 15: Distribuição dos respondentes segundo a quantidade de níveis de escolaridade</i>	<i>161</i>
<i>Tabela IV. 16: Conceção do erro dos respondentes segundo o ciclo de escolaridade.....</i>	<i>163</i>
<i>Tabela IV. 17: Conceção do erro dos respondentes segundo a formação profissional.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabela IV. 18: Conceção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo o Agrupamento</i>	<i>165</i>
<i>Tabela IV. 19: Conceção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo o ciclo de escolaridade.....</i>	<i>166</i>
<i>Tabela IV. 20: Conceção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza behaviorista, segundo o Agrupamento.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabela IV. 21: Conceção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza behaviorista, segundo o ciclo de escolaridade</i>	<i>167</i>
<i>Tabela IV. 22: Itens constantes do questionário e que pretendiam avaliar o grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia.....</i>	<i>168</i>
<i>Tabela IV. 23: Gravidade do erro segundo o Agrupamento.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabela IV. 24: Gravidade do erro segundo o ciclo de escolaridade</i>	<i>173</i>
<i>Tabela IV. 25: Gravidade do erro segundo a formação profissional.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabela IV. 26: Causas do erro ortográfico segundo o Agrupamento.....</i>	<i>176</i>
<i>Tabela IV. 27: Causas do erro ortográfico segundo o ciclo de escolaridade</i>	<i>177</i>
<i>Tabela IV. 28: Utilização das estratégias de correção dos erros ortográficos segundo o Agrupamento</i>	<i>179</i>
<i>Tabela IV. 29: Utilização das estratégias de correção dos erros ortográficos segundo o ciclo de escolaridade.....</i>	<i>180</i>
<i>Tabela IV. 30: Estratégias de correção dos erros ortográficos e sua eficácia segundo o Agrupamento</i>	<i>182</i>
<i>Tabela IV. 31: Estratégias de correção dos erros ortográficos e sua eficácia segundo o ciclo de escolaridade.....</i>	<i>182</i>
<i>Tabela IV. 32: Itens constantes do questionário e que discriminavam as estratégias preventivas e/ou correctivas dos erros ortográficos</i>	<i>183</i>
<i>Tabela IV. 33: Estratégias promotoras da competência ortográfica segundo o Agrupamento.....</i>	<i>186</i>
<i>Tabela IV. 34: Estratégias promotoras da competência ortográfica segundo o ciclo de escolaridade ..</i>	<i>186</i>
<i>Tabela IV. 35: Quadro-resumo.....</i>	<i>187</i>

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro IV. 1: Concepção do erro dos respondentes segundo o Agrupamento.....</i>	<i>162</i>
<i>Quadro IV. 2: Concepção do erro dos respondentes segundo o ciclo de escolaridade</i>	<i>163</i>
<i>Quadro IV. 3: Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia</i>	<i>168</i>
<i>Quadro IV. 4: Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o Agrupamento.....</i>	<i>169</i>
<i>Quadro IV. 5: Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o ciclo de escolaridade</i>	<i>170</i>
<i>Quadro IV. 6: Gravidade do erro segundo o Agrupamento</i>	<i>171</i>
<i>Quadro IV. 7: Gravidade do erro segundo o ciclo de escolaridade.....</i>	<i>173</i>
<i>Quadro IV. 8: Número de vezes em média que as estratégias foram utilizadas na semana anterior.....</i>	<i>178</i>
<i>Quadros IV. 9/10: Frequência de uso / eficácia de uso das estratégias de correcção.....</i>	<i>181</i>

INTRODUÇÃO

*“Levar o futuro professor a ter consciência das suas **crenças, representações e saberes** por meio da **reflexão em acção** e da **reflexão-sobre-a-acção** é proporcionar-lhe uma reflexão em colectivo sobre actuações pedagógicas futuras nos seus diferentes domínios de **ensino** e de **aprendizagem** da língua e da literatura.”*

O. Figueiredo, 2004

Há muito tempo que parece estar enraizada na opinião dos professores a ideia de que existe uma crise de ortografia que se instalou nos alunos. Na verdade, é frequente ouvirmos comentários, tais como “no meu tempo não era assim”, que revelam esta preocupação que se afigura como algo de negativo que, possivelmente, se repercute na capacidade de escrita dos aprendentes. Tais constatações desembocam frequentemente em conclusões generalizadas traduzidas pela ideia “hoje em dia os nossos alunos não sabem escrever”. No entanto, seja através de formas simplificadas, frequentemente exigidas pela rapidez da comunicação, seja através de meios cujo registo é efémero, nunca a escrita foi tão necessária e utilizada por tantos.

A origem desta preocupação com o cuidado ortográfico, em Portugal, pode situar-se na realidade criada com a massificação escolar¹, bem como na constatação que tal educação só seria para todos se permitisse o sucesso de todos² (Formosinho, 1991). Antes dessa chegada massiva, ir à escola significava, como argumentaremos, ir adquirir o controlo sobre o dispositivo morfológico, sintáctico e semântico da língua escrita, que só seria acessível a alguns, mas que não era posto em causa por ninguém como o principal desiderato da aprendizagem formal da escola básica³.

A massificação escolar trouxe todos para a escola. Além disso, ao longo destes mais de 30 anos que nos separam dessa mudança social, as diferenças culturais não pararam de aumentar nas escolas, seja por causa dos movimentos de retorno dos residentes nas ex-colónias, do movimento de retorno dos emigrantes, da fixação de imigrantes vindos das ex-colónias, da entrada (às vezes compulsiva) de crianças de etnia

¹ “A escola de massas surge em Portugal, na década de 1970, com a reforma de Veiga Simão. Tal advento significa a entrada massiva na escola básica pós-primária de uma massa de crianças e adolescentes com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida” (Formosinho, 1991:7).

² O conceito que aqui está em jogo é o de igualdade de oportunidades.

A leitura de Formosinho (1991) distingue uma igualdade formal de oportunidades, uma igualdade real centrada nas medidas estruturais e materiais que visam derrubar os obstáculos ao acesso, e uma igualdade de uso, que centraria a sua preocupação em fazer de cada aluno um aprendiz de sucesso.

³ São inúmeros os exemplos, as histórias que associam a aprendizagem da ortografia à essência da escola básica. Não dar erros no ditado, dominar a técnica da escrita, mesmo que não se dominasse o sentido dos termos usados, são temas recorrentes, por exemplo na literatura neo-realista portuguesa, que dá conta das vivências do Portugal do Estado Novo.

cigana e, mais recentemente, da vinda de imigrantes oriundos dos países do leste europeu. A massificação escolar trouxe todos para a escola, pelo que a tarefa de fazer aprender a todos os segredos da língua escrita se tornou um desafio maior. É a emergência desse desafio que constitui o pano de fundo deste nosso trabalho.

Sendo nossa convicção de que a ortografia é uma ferramenta importante da escrita, somos concordantes com a opinião de F. Vasconcelos ao afirmar que “a ortografia tem um valor instrumental e como tal permite-nos comunicar os nossos pensamentos pela escrita ou pela imprensa” (1935: 11). Por outro lado não desprezamos o facto de a escrita, e mais especificamente a vertente que a materializa – a ortografia, desempenhar um papel importante na valorização social do indivíduo (Vasconcelos, 1935; Graves, 1996; Mateus, 2002; Barbeiro, 2007). Numa outra perspectiva, a apropriação da norma ortográfica por parte do aluno funciona também como trampolim para o desenvolvimento da cidadania do indivíduo (Gomes, 2006). É neste sentido que I. Santana sublinha a ideia da “utilização da escrita, enquanto instrumento de intervenção social, com todo o poder que ela simboliza” (2007: 17). Nesta linha de pensamento, F. Azevedo refere o papel que a escola tem no desenvolvimento da expressão escrita do aluno, “dado que a importância desta foi e continua a ser enorme na sociedade dos nossos dias, apesar da concorrência do mundo audiovisual” (2000: 13).

Por outro lado, julgamos estar já amplamente reconhecido junto dos diferentes sectores da sociedade o reconhecimento da importância da língua materna, como alicerce e estruturação do pensamento e do conhecimento do indivíduo, o que confere uma importância acrescida a uma disciplina como a Língua Portuguesa no ensino básico e nos anos de escolaridade subsequentes. A. Santos corrobora esta ideia ao afirmar que (1994: 25):

“Ora, se da importância do Português ninguém duvida, que não sobre dúvidas também dos reflexos, óbvios, dessa aprendizagem nas outras áreas curriculares. Bem ou mal, é em português que os alunos estruturam a sua compreensão, organização e expõem o seu raciocínio. Não só falam e escrevem, dando forma ao que pensam, como compreendem, relacionam, avaliam e argumentam segundo as suas capacidades linguísticas.”

Verificamos, portanto, que as opções e acções pedagógicas do professor de língua materna se tornam fulcrais para o desenvolvimento da competência linguística e mais especificamente da correcção escrita. Isto é tanto mais importante, “porque afecta toda a

avaliação que, mais cedo ou mais tarde, se fará, privilegiada ou exclusivamente, por escrito e partindo da compreensão de enunciados, também eles, escritos” (*Ibidem*).

Definição do problema em estudo

A constatação do aumento da frequência dos erros ortográficos e a sua aparente desvalorização social, conduzem frequentemente os professores ao dilema de serem guardiães de um tesouro, que só o é para poucos. A radiografia da situação e um certo mal-estar a ela associado levou-nos a colocar algumas interrogações a que nos propusemos responder no presente estudo. Desta forma, cientes de que o simples constatar deste problema ortográfico não se revela gerador de mudança, quisemos então verificar qual o papel do professor relativamente a esta problemática. Pretendíamos deste modo, obter uma visão crítica da forma como os professores, em primeiro lugar, concebiam e representavam os erros ortográficos e, em segundo lugar, que procedimentos pedagógicos colocavam ao seu dispor para solucionar ou minimizar este estado de situação. Partilhamos, desta forma, da opinião de O. Figueiredo, quando afirma que uma das atitudes do professor deverá ser aquela em que existe uma *reflexão em acção* e uma *reflexão-sobre-a-acção* (2004).

Nesta sequência, elegemos como ponto de partida para o nosso tema de investigação as seguintes questões:

- Quais as representações e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico relativas aos erros ortográficos?
- Que factores influenciam as suas representações e as suas práticas relativas aos erros ortográficos?
- De que forma essas representações variam em função do ciclo de ensino e do tipo de alunos com quem trabalham?

Estas perguntas de investigação levaram-nos à formulação de hipóteses que alicerçaram o nosso estudo empírico:

H1 – Existem concepções pedagógicas relativas aos erros ortográficos diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

H2 – Existem práticas pedagógicas relativas aos erros ortográficos diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

H3 – Há diferenças entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa relativas ao erro ortográfico que relevam do tipo de Agrupamento onde trabalham.

Deste modo, pretendemos verificar quais as representações dos professores de Língua Portuguesa do ensino básico acerca do erro ortográfico e se existem diferenças no modo como o perspectivam e concebem. É também nosso objectivo analisar quais as práticas curriculares privilegiadas pelos referidos professores como forma de prevenir e corrigir os erros ortográficos dos seus alunos e se existe uma articulação entre essas práticas ao longo da escolaridade básica, ou seja, pretendemos verificar se existem modos de actuação preventiva do erro ortográfico que são mais recorrentes num ou noutro ciclo de ensino e se existe continuidade dessas práticas ao longo dos diferentes ciclos. Por outro lado, é nossa pretensão examinar se as representações dos professores em análise, bem como as suas práticas curriculares, são condicionadas pelo ciclo de ensino a que estão vinculados e pelo tipo de escola em que leccionam. Por tipo de escola entendemos neste estudo a consideração de três tipos de Agrupamento: o primeiro considerado monocultural (com uma população escolar relativamente homogénea); o segundo, multicultural e o terceiro, híbrido (em que já se começam a vislumbrar alguns sinais de diversidade cultural).

Da revisão de literatura realizada sobre o erro ortográfico, deparámo-nos com um conjunto de situações que consideramos merecedoras de registo: verificámos que os estudos empíricos realizados tratavam do tema na perspectiva do aprendente, que relacionavam com os contextos educativos que têm por base a aprendizagem do português. Outro aspecto recorrente nos estudos que encontrámos estava relacionado com as categorizações do erro, tendo como ângulo de focagem a aprendizagem de uma segunda língua. Desde logo compreendemos que o nosso estudo poderia aportar um conjunto de dados importantes ao centrar-se na representação dos erros ortográficos por parte dos professores de língua portuguesa e na tomada de decisão acerca do tratamento pedagógico dos mesmos, situação que não aparecia relevada nas pesquisas efectuadas.

Foi esse o nicho que elegemos para a nossa investigação.

Plano de apresentação do trabalho

Em termos organizativo-estruturais, o presente trabalho apresenta como núcleo central um bloco constituído por quatro capítulos, sendo que os dois primeiros servem de base à fundamentação teórica do nosso estudo e os dois seguintes apresentam o estudo empírico por nós realizado.

No **Capítulo I** pretendemos, de forma generalizada, dar a conhecer os pressupostos que têm norteado a política educativa das últimas três décadas na perspectiva do desenvolvimento e do lugar que a língua materna, e mais especificamente a competência linguística, têm ocupado no contexto educativo. Neste capítulo são trazidos à luz conceitos como o de norma-padrão, competência, mestria linguística e literacia. São ainda analisados os programas de língua materna e delineadas as implicações educativas que estes pressupunham em relação ao domínio da língua portuguesa, sem deixar de realçar o lugar que a competência ortográfica ocupa (ou vai deixando de ocupar) nos referidos documentos. Por fim, olha-se para os *curricula* oculto e informal, de forma a constatar como podem (ou não) contribuir para práticas de integração (ou exclusão) da língua.

No **Capítulo II**, após uma breve resenha histórica sobre ortografia, começamos por argumentar de que forma uma classificação do sistema de uma língua poderá ser premonitória de uma aprendizagem mais ou menos facilitada da mesma. De seguida, tendo como linha de orientação os pressupostos de base fundamentalmente psicolinguística, explicitam-se as visões que os diferentes autores subscrevem acerca dos mecanismos, etapas de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem da ortografia e sua relação com as outras áreas da língua (fonologia, leitura) que também concorrem para a apropriação da competência linguística. De seguida, é atribuído um lugar de destaque ao erro ortográfico. Nesta sequência, procede-se a uma análise das características ortográficas patentes na língua portuguesa de forma a avaliar o impacto que estas poderão ocasionar nas situações de aprendizagem da mesma. De seguida, é apresentado um quadro teórico acerca da noção de erro ortográfico e das variantes terminológicas a ele associadas, sendo apresentado um enfoque de duas teorias da aprendizagem diferenciadas no que diz respeito à forma como cada uma delas encara e actua em relação ao erro ortográfico: uma de cariz behaviorista e outra de cariz construtivista. Após a apresentação de variadas tipologias do erro ortográfico na perspectiva de vários autores, são elencadas as diferentes causas que poderão estar na

origem do erro ortográfico. Seguem-se um conjunto de estratégias e modos de actuação de que o professor se pode socorrer para prevenir e remediar o erro ortográfico dos seus alunos.

O **Capítulo III** dá conta do trabalho empírico empreendido. Apresenta-se a metodologia bem como os instrumentos de recolha de dados, e os processos de recolha e de análise dos dados.

É no **Capítulo IV** que é feita, num primeiro momento, uma análise descritiva da amostra e, posteriormente, são apresentados os resultados da leitura dos dados, em conformidade com as perguntas de investigação anteriormente referidas.

A **Conclusão** procura sintetizar os aspectos mais importantes das ilações retiradas, dar conta dos limites deste estudo e, por fim, equacionar questões em aberto que esta investigação permitiu revelar.

CAPÍTULO I

A ESCOLARIDADE BÁSICA E A NORMALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

“A educação é um tesouro de que cada um de nós deve fazer bom uso.”

Alexandre Herculano (1810-1877)

1. A política educativa e os normativos legais

Na Constituição da República Portuguesa vemos consagrada a noção de Estado de direito democrático em que “todos têm direito à educação e à cultura” (art.º 73º, ponto 1). Assim, “o Estado promove a democratização da educação” (art.º 73º, ponto 2) e por meio da escola prevê-se que sejam atingidas as seguintes finalidades:

“a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva” (*Ibidem*).

Para que estes princípios se concretizem torna-se imperioso assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito de forma a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolares (art.º 74º, pontos 1 e 2). Estes pressupostos que enformam a educação básica permitirão, de acordo com o legislador, formar indivíduos responsáveis e intervenientes que promovam uma sociedade democrática e geradora de progresso.

É neste enquadramento político mais amplo que surge, em 1986, e com o voto favorável de quase todos os partidos políticos que então tinham assento na Assembleia da República, a **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro)⁴. Este documento, orientador da política educativa ainda em vigor, resultou, à época, da necessidade de uma reforma no sistema educativo português, que fosse ao encontro da nova identidade europeia dos portugueses (com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1986). A LBSE pauta-se por princípios democráticos e valores formativos permanentes, tendo em vista a realização harmoniosa e global do indivíduo (art.º 1º, ponto 2) contribuindo para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (art.º 2º, ponto 4) o que, por sua vez, irá possibilitar a transformação progressiva do meio social em que se integram (art.º 2º, ponto 5). Paralelamente, o sistema educativo proporcionará aos aprendentes atitudes de reconhecimento do património cultural do povo português (art.º 3º, a.) e deverá ser, geograficamente, tão abrangente quanto possível que permita alcançar os locais onde

⁴ Doravante referida por LBSE.

vivam comunidades de portugueses ou onde se verifique o interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa (artº. 1º, ponto 4)⁵. Deste modo, através da promoção da formação cívica e moral dos jovens (artº. 3º, c.), enquadrada no respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de cada um (artº. 3º, ponto d.) e assente numa sólida formação geral e numa formação específica, fica assegurada a ocupação de um justo lugar na vida activa dos cidadãos em harmonia com os seus interesses, capacidades e vocação (artº. 3º, e.). Não obstante a realização a nível pessoal e social destas finalidades educativas, fica igualmente salvaguardada como um desiderato necessário a promoção de uma consciência transnacional, enquadrada na tradição universalista europeia e no reconhecimento da importância da solidariedade entre todos os povos do mundo, ainda que a defesa da identidade nacional e a fidelidade à matriz histórica de Portugal sejam também uma constante (artº. 3º, a.). Decorrente do exposto, podemos inferir que o tetranómio cidadania – legado histórico-cultural (onde se insere a importância da língua) – saberes/capacidades essenciais – auto-realização pessoal do indivíduo se congregam de forma interdependente para a promoção da democracia e do progresso social.

Como se torna possível alcançar estas finalidades educativas?

A LBSE estabelece que, em primeiro lugar, há que assegurar uma formação geral a todos os portugueses (artº. 7º, a.) onde sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (artº. 7º, b.). Para tal, torna-se essencial que exista uma articulação entre os ciclos que correspondem ao ensino básico, numa perspectiva de sequencialidade progressiva (artº. 8º, ponto 2) que tem como referencial os planos curriculares estabelecidos à escala nacional (artº. 50º, ponto 4). Um segundo aspecto⁶, que aqui nos interessa evidenciar, é a suma importância de que aparece revestido o ensino-

⁵ À época (1986), ainda a imigração constituía um movimento relativamente pouco expressivo numericamente e pouco disseminado pelo País. De acordo com as estatísticas do programa Entreculturas, o fenómeno estava, sobretudo, localizado nas periferias pobres de Lisboa e dizia respeito a imigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Assim a disseminação da cultura e língua portuguesas era dirigida, sobretudo, a quem tinha nacionalidade portuguesa e vivia dentro ou fora do espaço geográfico do país. O problema da literacia dos imigrantes só começou a fazer-se sentir no Sistema Educativo português na década de 90, depois da adesão plena de Portugal à União Europeia, e da atractividade que tal acontecimento provocou nos PALOP (sobretudo Cabo Verde, Brasil e Guiné-Bissau) e depois nos países de leste (após o desmembramento da ex-URSS).

⁶ Não se quer com isto dizer que apenas estes dois aspectos são vicariantes na LBSE, mas que são os aspectos da política educativa que são essenciais para o enquadramento do presente trabalho.

-aprendizagem da língua materna, pensada segundo um espírito de transversalidade, como esteio onde assentam e que permite todas as aprendizagens.

“ (o ensino da língua materna) deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (LBSE, artº. 5º, ponto 7).

É importante sublinhar que estes desígnios enunciados na LBSE, bem como a pertinência e importância da mestria em língua materna, aparecem igualmente referenciados num quadro transnacional inserido nas políticas mundiais, nomeadamente nos objectivos explicitados na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, onde se pode ler:

The basic learning needs of youth and adults are diverse and should be met through a variety of delivery systems. Literacy programmes are indispensable because literacy is a necessary skill in itself and the foundation of other life skills. Literacy in the mother-tongue strengthens cultural identity and heritage. (artº. V) (UNESCO 1990).

Este desígnio de promoção da identidade cultural procurada através do reforço e importância política atribuída à literacia na língua materna tem vindo a ser uma constante nas preocupações políticas internacionais como pode constatar-se em múltiplos indícios e iniciativas estatais e internacionais⁷. Ainda mais recentemente, aquando da comemoração do Dia Internacional da Língua Materna (21 de Fevereiro de 2006) na sua mensagem de 20 de Fevereiro, o director-geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura, sublinhou:

“Language is much more than an instrument, considerably more than a tool. In structuring our thoughts, in coordinating our social relations and in building our relationship with reality, it constitutes a fundamental dimension of the human being. It is in and through language that we live.”

A questão que se segue é a de balizar os modos como estes dois aspectos definidores da educação básica, estabelecidos pela LBSE, foram ganhando forma nas decisões subsequentes da administração educativa portuguesa, mormente as relativas à organização curricular.

⁷ Desta importância são exemplo os estudos sobre literacia nacionais realizados, sobretudo na década de 90, quando um conjunto de países e de organizações internacionais se deram conta da existência de percentagens significativas da população de países ditos desenvolvidos com dificuldades na utilização de material escrito. O problema foi inicialmente diagnosticado nos Estados Unidos, com o célebre relatório “A Nation at risk” em 1984, a que se seguiram idênticos estudos, com idênticas conclusões no Canadá e em França. Em Portugal, idênticas conclusões foram retiradas no estudo coordenado pela Ana Benavente, que foi dado à estampa em 1996 (Benavente, 1996).

A partir da tomada de posse da **Comissão da Reforma do Sistema Educativo**⁸ (Março de 1986) inicia-se um período de diagnóstico caracterizado pela realização de alguns estudos, cujo intuito era fornecer orientações para a concretização das políticas educativas preconizadas pela LBSE. Tais estudos ganharam dimensão física num conjunto de brochuras sob o nome comum de Documentos Preparatórios e abrangiam todos os sectores e aspectos da Educação em Portugal, nomeadamente os que se referiam à estrutura e organização dos planos curriculares. Neste documento, a Comissão responsável pela proposta de organização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário esboçou um conjunto de necessidades, acompanhadas das respectivas directrizes de actuação, no que diz respeito ao currículo formal: para além da “acentuada desarticulação horizontal e vertical entre os diversos níveis e segmentos de ensino” (1987: 187) que resulta numa “falta de coerência e de unidade de objectivos” (*Ibidem*), é evidenciada a constatação de que nas práticas curriculares dos últimos tempos “a cultura académica tenha sido excessivamente valorizada em detrimento da aquisição de aptidões básicas” (*Ibidem*). Como proposta de resolução é apontada a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem visar “um sentido integrador das aquisições educativas” (*Idem*: 190) e de este promover a “harmonização horizontal e vertical das áreas e conteúdos programáticos” (*Ibidem*). Caberá, então, à língua materna, tal tarefa harmonizadora das aprendizagens, tal como se pode verificar nas afirmações seguintes (*Ibidem*):

“ Exemplo significativo desta dimensão integradora diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua materna. Veículo dominante da comunicação e instrumento fundamental da identidade nacional, passa a ser função de todos os docentes e contributo das restantes componentes curriculares a compreensão e produção de enunciados orais e escritos correctos e fluentes.”

No que diz respeito aos objectivos da educação básica, são propostos três grandes objectivos gerais: o da **dimensão pessoal**, o das **aquisições básicas e intelectuais** fundamentais e o da **cidadania** (*Idem*: 204 e sctes). Estes, por sua vez, são esmiuçados em objectivos específicos - destes ressaltaremos apenas aqueles que, no âmbito das **aquisições básicas e intelectuais** fundamentais se afiguram decorrentes da valorização do papel da língua materna:

⁸ Doravante referida por CRSE

“ (I) Promover:

- o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesa;
- a consciencialização de que a língua portuguesa é instrumento vivo que se oferece à realização de cada um;
- o reconhecimento de que a língua portuguesa é instrumento de transmissão e criação da cultura nacional;
- o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;
- a compreensão da estrutura do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita.” (*Idem*: 205-6)

Observando de uma forma mais atenta os objectivos enunciados, parece-nos que “o conhecimento”, “a consciencialização”, “o reconhecimento”, “a compreensão” nos reportam para o desenvolvimento, no aluno, de capacidades muito mais receptivas do que propriamente produtivas, no âmbito da utilização da língua materna. Ora, ao avançar na escolaridade básica obrigatória, espera-se que as capacidades produtivas em língua materna do aluno evoluam proporcionalmente para uma cada vez maior apropriação/correção e consequente mestria linguística, o que não parece transparecer nos objectivos enunciados. Adiante voltaremos a esta questão, nomeadamente por referência à noção de competência. Note-se ainda que, na versão final apresentada no livro “Organização Curricular e Programas – Ensino Básico - 3º Ciclo” estes objectivos apresentam a mesma redacção, embora colocados numa outra ordem, à excepção do 2º e 3º objectivos propostos pela Comissão que foram reformulados e incluídos num só: “o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal” (1991: 15). Ressalta também evidente o facto de a já mencionada Comissão, ainda nos referidos Documentos Preparatórios, colocar uma tónica especial na capacidade de expressão oral, já que, ao enunciar os princípios que devem subjazer à organização pedagógica e curricular do 1º ciclo, sugere o seguinte:

“ (III) Desenvolver a expressão oral na medida em que se trata de um instrumento essencial da comunicação e aprendizagem cujo desenvolvimento a escola deve fomentar, visando um domínio seguro desta competência por todos os alunos.” (1987: 211)

É nossa convicção de que igual relevância deveria ser atribuída à capacidade de expressão escrita.

Relativamente à carga horária apresentada pela CRSE, esta era inicialmente de 22 horas semanais para o 1º ciclo, sem contudo se especificar quanto tempo deveria ser dedicado à língua materna; para o 2º ciclo eram dedicadas 5 horas semanais em cada ano de escolaridade. Aqui é evidenciada a importância de alguns fios condutores de acção:

“ (I) O contributo de **todas** as matérias para a consolidação, reforço e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita em língua portuguesa.

(II) A utilização na disciplina de língua portuguesa de textos e vocabulário que favoreçam a familiaridade com a linguagem e temática de outras áreas culturais, científicas e tecnológicas”
(*Idem*: 218)

Depreende-se daqui um esboço de articulação interdisciplinar que presentemente é um dos pontos de maior preocupação/discussão nas práticas pedagógicas curriculares e não curriculares da actualidade.

Por fim, no 3º ciclo são propostas 4 horas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa em cada ano de escolaridade. Relativamente a esta disciplina é ainda referido:

“ Reforça-se a carga horária, de modo a proporcionar condições que permitam um efectivo domínio das expressões oral e escrita. Sem prejuízo da preocupação dominante de incentivar a sensibilidade literária, estimular o gosto pela leitura e desenvolver a imaginação e a inteligência, considera-se objectivo essencial o domínio da língua materna visando a capacidade efectiva de compreender e interpretar textos de índole diversa e de produzir relatos orais e escritos, em diversos domínios e situações da vida real. A utilização dos meios de comunicação social deverá, neste sentido, ser apoiada e estimulada.” (*Idem*: 225)

Paralelamente, um grupo mais restrito, tutelado pelo Professor Roberto Carneiro (que viria a assumir a pasta de Ministro da Educação meses mais tarde), elaborou uma outra proposta de organização curricular que viria, no essencial, a constituir o **Decreto-Lei nº. 286/89**, de 29 de Agosto⁹. No entanto, mantêm-se as opções inicialmente apontadas pela CRSE, nomeadamente no que se refere à língua materna ao afirmar-se: “valoriza-se o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas” (DL 286/89, preâmbulo). É também neste decreto que o domínio da língua materna se afirma como uma das formações transdisciplinares (artº. 9º, ponto 1). Em anexo a este mesmo decreto são publicados os planos curriculares dos diferentes ciclos de ensino que, no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, seguem estritamente o proposto pelo Grupo de Trabalho da CRSE. Exceptua-se a carga curricular mínima semanal do 1º ciclo que passou a ser de 25 horas, contrariamente às 22 horas postostas.

Estas acções anteriormente descritas culminaram com a publicação dos diferentes programas escolares, em 1990, para o 1º ciclo e em 1991, para os restantes

⁹ As grandes diferenças entre as duas propostas residiam no espaço curricular a definir e gerir pela Escola: enquanto a CRSE propunha uma escola Cultural, o Grupo de Trabalho canalizou para o espaço da Área Escola esse “pulmão da Reforma”, nas palavras de Albano Estrela, relator do Parecer nº. 6/89 do CNE.

ciclos. Dos programas de Língua Portuguesa ocupar-nos-emos em sítio mais oportuno, onde estes serão alvo de uma observação mais detalhada.

Posteriormente, ao longo da década de 90 foram sendo conduzidos debates, discussões alargadas e realizados alguns estudos tendo em vista uma aferição do modo como estavam a ser concretizadas as políticas educativas preconizadas pela LBSE, dos quais destacamos o projecto **“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”** - lançado pelo Departamento da Educação Básica no ano lectivo de 1996/97, no quadro das políticas curriculares desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação – e o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, Março de 1998.

O Projecto de Gestão Curricular Flexível, que pela primeira vez¹⁰ organizou uma consulta nacional, mediante uma grelha de análise de vários aspectos que caracterizavam o currículo do ensino básico, pretendia, por um lado, “dar às escolas um papel mais visível de decisoras privilegiadas face às necessidades particulares de cada contexto educativo, e, por outro, melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas” (Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, 1997: 9).

Um primeiro resultado prático (cronologicamente falando) deste diagnóstico dos males de que sofria o ensino básico, feito com a colaboração das escolas, permitiu criar os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – **TEIP**¹¹, criados pelo Despacho 147-B/ME/96 de 8 de Julho. O conceito pretendia dar espessura teórica à ideia da localização das decisões curriculares. *“Um território educativo é uma rede de escolas, de recursos educativos, de agentes comunitários, capaz de construir projectos educativos locais, de modo a inserir a acção educativa no esforço colectivo de mobilização e de transformação social”* (Sarmiento, 2000: 113). Esta noção de território educativo rompe, na intenção do legislador, com uma noção física de escola para a

¹⁰ É um facto que aquando da Reforma, que deu corpo ao Decreto-Lei 286/89, tinha havido um célebre dia “D” em que as escolas pararam para discutir, ratificar no essencial, aquilo que viria a ser o referido decreto. No entanto, fosse por falta de hábito de participação, fosse por não se ter explicado a ideia suficientemente, fosse, ainda, pelo facto de não se pedir aos professores que fizessem um diagnóstico, apenas se lhes pedia que referissem o que achavam de algumas propostas adiantadas, como era o caso do professor tutor, ou do nº de horas de uma determinada disciplina; fosse, finalmente, por não ser dado *feed-back* da consulta, a iniciativa não surtiu grande efeito. Ao invés, o Departamento da Educação Básica, aquando do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, recolheu dados, trabalhou-os e devolveu-os às escolas e aos outros parceiros / instituições consultadas.

¹¹ Doravante designados por TEIP.

substituir pela ideia de organização, a que subjazem dois traços de identidade: uma oferta educativa abrangente e longitudinal que inclua todos os ciclos da educação básica e jardim de infância e não se restrinja à dimensão escolar; e uma certa unidade do contexto, mesmo imaginária, que possa ser atribuída à população do território. No caso dos TEIP este último traço é caracterizado como “social e economicamente carenciado” ou culturalmente muito heterogéneo, que justifica a intervenção prioritária. Esta é pensada sob o signo da discriminação positiva, da guerra à pobreza, do dar mais a quem tem menos, de promover “a igualdade de acesso e sucesso educativo”, de encetar uma luta contra a exclusão social. Eram quatro os objectivos definidos para os TEIP no documento legal que os criou: a articulação inter ciclos: organizacional e curricular; a oferta formativa dos TEIP e a integração curricular; organizar e gerir parcerias; intervir na comunidade e a erradicação do abandono e insucesso escolar. A importância que o domínio da língua materna e a sua promoção adquiriu nos projectos apresentados pelos TEIP foi quase sempre marginal. Em termos curriculares, as grandes apostas dos TEIP foram as áreas das expressões e as actividades de currículo informal (Bettencourt, 2000). Poder-se-ia dizer que a língua materna é o tal esteio fundamental que faz funcionar tudo o resto, que o é, de facto, mas o que as escolas fizeram neste domínio, foi, quando muito, propor actividades de apoio a quem tinha dificuldades, numa lógica compensatória.

Um ano depois de terem sido criados os TEIP, o Ministério da Educação fez aprovar o **Despacho nº. 4848/97** de 30 de Julho (reformulado pelo Despacho nº. 9590/99), que permitia às Escolas desenvolver projectos de Gestão Flexível do Currículo. O princípio fundamental que animava estes projectos era a promoção da eficácia das respostas educativas que as Escolas precisavam de dar aos problemas surgidos da diversidade dos seus contextos e que impediam que os alunos dominassem competências elementares à saída da escolaridade obrigatória. Dentre essas competências eram identificadas competências transversais, que estavam relacionadas com os processos de aquisição, comunicação e utilização dos conhecimentos e com a capacidade de aprender ao longo da vida, mas também as competências essenciais em cada disciplina e ciclo e a criação das chamadas “NAC” – novas áreas curriculares, onde pontificava, no que mais interessa para este trabalho, o Estudo Acompanhado. Era dada às escolas autonomia para decidirem as margens finais da carga horária das disciplinas que integravam cada área curricular.

Entretanto o Ministério da Educação encomendou estudos a especialistas sobre áreas curriculares que necessitavam de especial atenção, com vista à redefinição do respectivo papel no conjunto da Educação Básica, bem como na definição das competências essenciais a promover em cada ciclo no quadro dessa disciplina ou área. Tal foi o caso da língua materna¹². O texto da autoria de I. Sim-Sim; I. Duarte e M. J. Ferraz tem como subtítulo *competências nucleares e níveis de desempenho* e constitui uma fundamentação teórica e didáctica do ensino da língua materna na Educação Básica. Partindo do pressuposto de que “a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar” (1997: 102), as autoras apresentam propostas de concretização de oportunidades educativas no âmbito da língua materna no que se refere às competências nucleares, níveis de desempenho e objectivos de desenvolvimento a promover pela escola através do ensino da mesma.

Além destes estudos produzidos por especialistas, frequentemente oriundos do Ensino Superior, o Ministério da Educação também apostou nas parcerias com este sector do Ensino, nomeadamente com aquelas Escolas que faziam formação de professores, a um tempo para credibilizar o projecto de Gestão Curricular, pedindo às Instituições de Ensino Superior que apoiassem e acompanhassem as Escolas em projecto, e, por outro lado, para suscitar a consciência da necessidade de redesenhar a formação de professores a que aquelas instituições se dedicavam.

Como resultado das diversas iniciativas listadas, a que não foram alheias as práticas desenvolvidas pelas escolas que vinham desenvolvendo projectos de Gestão Curricular Flexível, são elaboradas brochuras com listas, por disciplina e por ciclo, dos saberes de referência/ competências que viriam a constituir o Referencial de Competências a desenvolver no Ensino Básico.

Enquanto a tutela da Administração Educativa desenvolvia as políticas e respectivas decisões legislativas referidas, nas escolas, nas associações profissionais e sindicais, etc., um pouco por todo o lado, choviam críticas, sugestões, comentários, entre outros.

Foi deste período agitado que surgiu o **Decreto-Lei nº. 6/2001**, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de

¹² Outros estudos debruçaram-se sobre a Matemática e a História. O Departamento do Ensino Básico encomendou e publicou, ainda, um texto genérico, fundamentador do modelo curricular que pretendia implementar, intitulado: *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*, da autoria da Prof. Doutora Maria do Céu Roldão.

desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto das aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico. Neste documento vemos mais uma vez explicitado o lugar que cabe à língua materna: esta surge como o “núcleo central do currículo” assim como o “domínio da língua portuguesa” assume uma das “formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico” (DL 6/2001, preâmbulo). Assim, segundo o explicitado no artº. 6º deste mesmo decreto, constituem formações transdisciplinares “a educação para a cidadania (...) a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho” (artº. 6º, ponto 1), bem como “a utilização das tecnologias de informação e comunicação”, com carácter instrumental (artº. 6º, ponto 2).

Decorrente do Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de Janeiro, e tendo em vista a promoção desta centralidade das competências, surgiu a necessidade de construção de um documento orientador que estabelecesse as competências a desenvolver no âmbito do currículo nacional. Parece-nos pertinente explicitar as ideias educativas que actualmente caracterizam o nosso sistema de ensino: este deve ter como alvo essencial o desenvolvimento de *competências* nos alunos. Na verdade, os conteúdos programáticos a leccionar continuam a ser os mesmos que vigoram desde 1991, no que diz respeito aos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, apenas há que reequacionar alguns dos seus pontos essenciais. Dá-nos conta desta situação O. Figueiredo, ao afirmar (2004: 32):

“ A incidência faz-se, sobretudo, em dois campos:
 - no das finalidades, definidas agora em termos de **competências** a adquirir pelos alunos;
 - no dos conteúdos, pela adopção de uma nova “ferramenta”, a de **tipo de texto** e de **género discursivo**.”

Assim, no livro *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001* são especificadas as competências gerais (ou o perfil do aluno à saída do ensino básico) que devem ser desenvolvidas no sujeito, de modo articulado e sequencial, ao longo da escolaridade básica, bem como as competências específicas de cada uma das áreas disciplinares e disciplinas que garantirão a preparação do aluno para a sua integração (cultural, social, intelectual, profissional e crítica) na sociedade em que actualmente vivemos. Perpassam por este documento as ideias de literacia e de cultura geral que estão inerentes à noção de competência e que vão promover a formação integral, holística do aluno, preparando-o para a sua vivência em pleno enquanto cidadão consciente da sua identidade pessoal e social e participativo na vida cívica.

Vislumbra-se aqui o desempenho do indivíduo enquanto ser relacional e comunicacional que desenvolverá formas de interacção com os saberes, com os outros e com o património natural e cultural numa dimensão de respeito e tolerância, pautada pelos princípios éticos e morais.

Associada ao desenvolvimento de todas estas competências aparecem as ideias de transdisciplinaridade e transversalidade. Na verdade, na exploração de situações/experiências de aprendizagem, pretende-se que todas as áreas curriculares convirjam de modo a contribuir para prossecução das competências do currículo nacional, pelo que, em cada uma das dez competências a desenvolver no aluno no decorrer da escolaridade básica se prevêem modos de operacionalização transversal e específica, esta última realizada no âmbito de cada disciplina ou área curricular. De suma importância se revela a visão integradora das aprendizagens como facilitadora da multifuncionalidade competencial. Refira-se que este conceito implica, por um lado, “uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 9) e que, por outro lado, engloba “o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (*Ibidem*).

Uma outra noção intimamente decorrente da visão global que se pretende inculcar na promoção da escolaridade básica reporta-se à noção de avaliação integrada, inserida numa gestão flexível do currículo. Deste modo, “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (DL 6/2001, art.º 12.º). É com a publicação do **Despacho Normativo n.º 1/2005** (veio substituir o Despacho Normativo n.º 30/2001, embora com o intuito de retomar e aprofundar os princípios deste) que se explicitam mais uma vez as finalidades da avaliação, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos bem como a certificação das diversas aprendizagens e competências adquiridas pelos mesmos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo (ponto 3, alíneas a., b. e c.). Gostaríamos de sublinhar duas ideias essenciais: (i) que a avaliação não incide somente sobre as aprendizagens, mas também sobre as competências do currículo nacional e sobretudo que (ii)

“as aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares”(pontos 4 e 5).

Além das iniciativas curriculares antes referidas e que promovem directamente ou incidem directamente sobre o ensino da língua materna, faz sentido listar outra iniciativa do poder político com efeito directo na promoção da cultura da língua materna nas escolas – a criação da Rede de Bibliotecas Escolares. Este projecto, criado em 1996 em parceria com o Ministério da Cultura, tem por finalidade apoiar a criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares nas escolas públicas dos diferentes níveis de ensino e que funcionem como um centro de recursos multimédia de livre acesso. Assim, tal programa assume-se como uma das medidas da política educativa nacional, onde são desenvolvidos os seguintes objectivos: promover o trabalho de pesquisa e produção documentais em diferentes suportes e linguagens, facilitar a aquisição de competências de informação, estimular o prazer da leitura e desenvolver hábitos de trabalho conducentes à autonomia e gosto pela aprendizagem ao longo da vida. (Programa RBE)

Serve a explanação das ideias referidas nos parágrafos anteriores para sustentar uma das convicções que anima as políticas educativas portuguesas desde 1986: a de que a língua materna serve de princípio primeiro, funcionando como factor estruturante do eu, do pensamento próprio, da comunicação, da socialização e posteriormente das aprendizagens e competências que vamos desenvolvendo ao longo da vida. Antes de mais, somos seres portadores de uma identidade própria que se materializa através da língua (materna). A língua funciona assim como elemento de agregação de sentidos e significados, funcionando como a plataforma para novos conhecimentos e aprendizagens.

Um outro aspecto conjunturalmente importante e que deve ser analisado no âmbito das questões que enformam o sistema educativo português da actualidade prende-se com a massificação escolar. Esta realidade foi sendo acentuada aos poucos com o gradual aumento da escolaridade obrigatória. Tal situação está relacionada com uma crise da educação, que se arrasta desde que, segundo E. Pires, se passou “de um ensino de poucos para um ensino de muitos” (1988: 28) mas que resultou numa contradição por não ser ter “produzido um ensino de massas mas, ao invés, se ter desenvolvido uma massificação do ensino de elites” (*Ibidem*). Paralelamente, com o intuito de se promover o acesso igual à educação para todos, este “passou a ser o acesso igual a uma educação **uniforme** para todos” (*Idem*: 31). Desta ideia decorre uma outra noção, da qual nos dá conta C. Leite: a do “monoculturalismo” baseado na ideia de uma

cultura única e que no campo educativo se pode relacionar com facto de a cultura escolar contemplar uma cultura comum (2002: 124-125). De facto, tal perspectiva afigura-se desajustada numa sociedade cada vez mais multicultural. A referida autora, ao mencionar a necessidade de a educação ser repensada de modo a responder à diversidade cultural, atribui-lhe as seguintes causas: os ideais de democracia da década de 70, o facto de a escola de massas tornar menos visível a criança ou jovem que compreende ou aceita o ensino padrão da escola tradicional, os ideais do direito à educação para todos proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e que se repercutiram na Lei de Bases do Sistema Educativo, do direito à diferença que está patente nos discursos da política educativa e da ideia do empobrecimento cultural que resulta da desculturação da cultura de origem (*Idem*: 141).

Além do mais, o fenómeno da globalização, que inicialmente apareceu associado à economia, passou a ser um cenário aplicado à escala mundial nos mais variados sectores da actividade e tem vindo a contribuir para uma diversidade cultural, social e, conseqüentemente, linguística da qual a escola é o espelho mais fiel. Daí que uma das prioridades educativas que se impõe neste momento seja o reconhecimento e a aceitação de que “para além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade” (Delors, 2003: 48), pelo que, um dos princípios fundamentais deverá ser “o respeito pelo pluralismo” (*Ibidem*). Cabe à escola um papel importante para que essa diversidade, nomeadamente a linguística, não seja factor de exclusão e que, citando C. Leite, “a diversidade dos alunos [seja considerada] um recurso potenciador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente” (2002: 124). Assim, poderemos fazer bom uso da educação que é o nosso maior tesouro, tal como nos alertou Alexandre Herculano há dois séculos atrás.

2. O papel da escolaridade promotora do domínio da língua portuguesa

No presente subcapítulo pretendemos dar a conhecer uma panorâmica geral daquilo que tem sido a abordagem da língua materna em contexto escolar nas últimas décadas e, paralelamente, descrever o papel que esta ocupa actualmente nas políticas educativas, de acordo com os pressupostos legais que a enformam. Mais especificamente é nossa intenção mostrar como é que a escolaridade básica, mormente

os programas de Língua Portuguesa, têm dado conta desta tarefa de promoção da língua ao longo do tempo, associando esses momentos históricos às finalidades acima identificadas: o prestígio, falar a língua padrão ou adquirir uma competência comunicativa.

Que funções são atribuídas à escola? Qual é o lugar que o ensino da língua materna tem ocupado nas práticas curriculares?

Antes de iniciarmos qualquer análise importa sublinhar que a escola é, por definição, um local de aprendizagem. Este conceito (aprendizagem) implica um processo deliberado, em que os agentes educativos intencionalmente ensinam aos seus alunos conhecimentos e desenvolvem capacidades que não seriam possíveis desenvolver em situações informais, caracterizadas pela sua espontaneidade e naturalidade. Daí que este conceito seja diferente de aquisição. Dá-nos conta desta distinção A. Costa ao afirmar que:

“A **aquisição** é um processo inconsciente, por exposição a modelos, um processo de tentativas e erros, sem que haja um processo formal de ensino. As aquisições são feitas em contextos funcionais, significativos, e o sujeito sabe naturalmente o que precisa de adquirir para operar. A **aprendizagem**, por outro lado, é um processo que envolve conhecimento consciente ganho através do ensino formal.” (1996: 65)

Ora, sendo certo que o processo de aquisição da linguagem é um processo espontâneo e que faz parte dos mecanismos inatos da faculdade humana para desenvolver a linguagem, tal não necessita, numa primeira fase, de uma aprendizagem formal. Assim, a exposição linguística a que uma criança é sujeita desde os seus primeiros anos de vida já é condição suficiente para que esta desenvolva espontaneamente o conhecimento da língua e produza frases dessa língua ao fim de poucos anos (Duarte, 2000). Assim sendo, “o estado de conhecimento da língua atingido à entrada na escolaridade básica permite-lhe satisfazer as suas necessidades comunicativas e desempenhar com eficiência o papel de ouvinte, interlocutor e locutor em situações de interação linguística informais” (*Ibidem*: 48-49). Competirá, deste modo, à escola, “**estimular o desenvolvimento linguístico** das crianças e dos jovens e **promover as aprendizagens necessárias** para que eles atinjam um nível de mestria linguística” (*Idem*: 50). Nesta sequência, segundo esta mesma autora, para se promover as aprendizagens em língua materna há que se ter em conta que o uso da língua envolve competências com estatuto primário (aquelas que são adquiridas, que decorrem naturalmente do processo de aquisição e que, por isso, fazem parte do conhecimento intuitivo da língua: compreensão do oral e expressão oral) e competências de estatuto

secundário (aquelas que são aprendidas, exigindo um ensino formal: compreensão e produção de géneros formais e públicos do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito) (*Idem*: 52-53). Paralelamente a este aspecto, há ainda uma outra realidade a ter em conta na promoção das aprendizagens em língua materna: a heterogeneidade linguística. Ainda na esteira desta mesma autora, a heterogeneidade é uma marca distintiva de qualquer sociedade humana, que é decorrente de factores geográficos, sociais e históricos; por isso cada sociedade tende a apresentar variação regional, a organizar-se em classes socioprofissionais. Como tal, a língua também apresenta este tipo de variação. Consequentemente, a autora faz referência à “língua dita de cultura” (aquela que tem uma longa tradição escrita e se submeteu a um processo de normalização) e à “língua padrão” (que é uma das variedades geográficas e sociais que adquire maior prestígio e é erigida em norma) (*Idem*: 58-59). Na verdade, “a língua padrão é a variedade que passa a funcionar como **língua oficial** (...), como **modelo para a escrita** (...) e como **língua de escolarização** (...), sendo igualmente utilizada nas **situações institucionais de interacção**” (*Ibidem*). Um outro desafio se coloca à disciplina de língua materna, decorrente da democratização do ensino: “**ser capaz de levar crianças com uma variedade de origem diferente a acederem à língua padrão de modo a serem capazes de usá-la fluente e apropriadamente nas situações que o exigem**” (*Ibidem*). Este tipo de objectivo subjacente ao ensino/aprendizagem da língua materna em contexto escolar não significa, obviamente, o desprestigiar das variantes sociolinguísticas que cada indivíduo possui em função do seu meio social ou região de que é proveniente. J. Teixeira (1995: 574) partilha desta mesma ideia ao explicar que:

“... é necessário que toda a gente – alunos e professores – tenham noções correctas e descomplexadas sobre a relação existente entre a norma-padrão e as outras variantes. É absolutamente inadmissível transmitir a ideia que a variante padrão é «mais perfeita» que as outras variantes. Ela foi, apenas, a escolhida em virtude de critérios sociais e políticos e não em virtude de critérios linguísticos. Tentar que o aluno adira à norma-padrão através da humilhação do registo que ele usa, é não só metodologicamente condenável como também linguisticamente incorrecto.”

Cabrá, pois, ao professor a tarefa de fazer compreender aos alunos “por que é que a língua portuguesa da escola é diferente da língua portuguesa que ele usa em casa ou na rua com os amigos” (*Ibidem*). Desta forma, competirá à escola, segundo I. Duarte “promover aprendizagens em língua materna decorrentes da **heterogeneidade linguística**” (2000: 58) e fazer compreender que a língua padrão nas sociedades humanas contemporâneas se torna um instrumento essencial de cidadania (*Idem*: 59).

Daí que se afigure notória a sua importância enquanto factor de integração social do indivíduo:

“É por meio da língua, pelos valores referenciais e culturais que ela veicula e pelas inter-relações que permite estabelecer que a pessoa se integra na família, no grupo de amigos, na sociedade em geral. Ela contribui para a ascensão social, para a formação do estatuto, para a obtenção de prestígio.” (Santos, 2002: 69)

Mas o que é afinal uma língua padrão? E que língua padrão devemos ensinar aos nossos alunos? De acordo com C. Amorim & C. Sousa:

“A *língua padrão* é a variedade linguística mais prestigiada socialmente, actualizada pelas camadas socioculturais mais elevadas de uma determinada região. Por ter mais prestígio, é aceite como meio público de comunicação e ensinada nas escolas, estabelecendo-se como referência de correcção gramatical.” (2006: 41)

Como tal, sendo o português padrão a língua oficial do nosso país, parece ser minimamente consensual a ideia de que é este que deve ser ensinado nas nossas escolas (Adragão, 1977: 73). Assim, para alguns autores a língua padrão está associada à variedade de Lisboa (Amorim & Sousa, 2006); para outros corresponde à variante falada na região centro-litoral (Rio-Torto, 2000) e ainda para outros a língua padrão é o dialecto que se fala em Lisboa e Coimbra (Mateus, 2002). Numa perspectiva mais alargada, I. Sim-Sim *et al* perfilham da opinião que o português padrão “é simultaneamente um dialecto (a variedade do eixo geográfico Lisboa--Coimbra) e um sociolecto (a variedade das camadas mais escolarizadas dessa região)” (1997: 36). Assim sendo, poderemos constatar que a língua funciona como elemento unificador que poderá ser triangulado da seguinte forma: a vertente social do indivíduo à qual surge associada a ideia de prestígio e poder social, a vertente relacionada com a identidade cultural e a vertente que, em última instância, funciona como via de acesso do indivíduo ao conhecimento e como meio de inserção no mundo. No dizer de M. H. Mateus:

“...a actividade linguística de cada indivíduo contribui poderosamente para se reconhecer a si próprio e para ser reconhecido pelo outro. É na realidade *um factor de identificação cultural*, mas no uso, e pelo uso, que dela faz o indivíduo e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que a utilizam como materna.” (2002: 69)

Sendo, então, a escola o lugar privilegiado de escolarização e, conseqüentemente, o local por excelência de apropriação da língua padrão, é necessário que esta proporcione a todos os que a frequentam uma mestria linguística.

Como tem sido encarada a tarefa do ensino da língua materna ao longo do tempo, nomeadamente nos programas de língua portuguesa?¹³

Como forma de resposta a esta pergunta, tomaremos como ponto de partida da nossa linha temporal o Decreto-Lei n.º. 47480, de 2 de Janeiro de 1967¹⁴, emanado do gabinete do então Ministro da Educação Nacional, Galvão Teles, que institui a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, com a duração de dois anos e cujo término coincidia com o fim da escolaridade obrigatória que havia sido alargada para 6 anos em 1964, através do Decreto-Lei n.º. 45810, de 9 de Julho de 1964. Tal iniciativa veio tornar possível a unificação do 1º Ciclo do Ensino Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, uma vez que a existência desta dicotomia era desnecessária dado que os planos de estudos de ambos os ciclos pouco diferiam entre si. Além disso, obrigavam a que um aluno que acabasse de concluir a instrução primária (que abrangia as quatro primeiras classes) e quisesse prosseguir estudos tivesse que optar, numa fase ainda precoce da sua vida, entre o curso liceal e o curso técnico. Decorrente deste processo de unificação dos dois ciclos de ensino já referenciados, surge a Portaria n.º. 23601, de 9 de Setembro de 1968, que aprova e torna públicos os programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Importa abrir aqui um pequeno parêntesis e realçar o motivo subjacente à escolha destes programas como ponto de partida para a nossa caminhada diacrónica pelos programas de Língua Portuguesa: tal como M. Pinto sublinha, “A Portaria n.º. 23601, de 9 de Setembro de 1968, atribui à disciplina de Língua Portuguesa uma nova função, a transversalidade” (2003). Deste modo, o carácter transversal presentemente tão valorizado nas políticas educativas portuguesas actuais encontra aqui os primórdios da sua expressão e reconhecimento. Além disso, quando são explanados os princípios fundamentais de actuação didáctica, é ressaltado o facto de “o estudo da língua portuguesa servir em coordenação todo o ensino do ciclo”¹⁵. Para tal, o professor desta disciplina devia “ter em atenção as matérias que estejam a ser ensinadas nas outras disciplinas”¹⁶. Ficava assim explicitada e posta em prática uma das máximas associadas

¹³ Não é nossa pretensão fazer um percurso exaustivo por todos os programas de Português que foram surgindo ao longo da nossa história da educação. Tomaremos apenas como referencial os programas que associamos a mudanças políticas e sociais relevantes que marcaram a história da educação portuguesa recente.

¹⁴ Este ponto de partida histórico não é coincidente com o marco temporal do qual partimos no subcapítulo anterior. O facto de nos começarmos a situar nos programas de 68, incluídos no período da ditadura, ainda que já na sua fase final, serve para verificar que as finalidades do ensino da língua, nomeadamente na sua vertente do domínio escrita da mesma, foi sendo alterada a partir do momento em que se começam a notar a influência dos ventos de mudança na educação portuguesa.

¹⁵ Portaria n.º. 23601, p. 1380

¹⁶ *Ibidem*

ao valor e finalidade do ensino da língua portuguesa – a transversalidade –: “É convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado das outras matérias”¹⁷.

Após uma leitura mais atenta da Portaria mencionada, verificámos que aqui também são explicitados os valores e finalidades do ensino da língua portuguesa. No entanto, parece haver uma ambivalência entre uma visão moderna da transversalidade da língua para a aquisição de saberes e uma leitura colonial que serve os desígnios do Império. Assim, a “língua pátria” ocupa um plano de relevo porque também o ocupa nos planos de estudos dos vários países; além disso, “é o principal veículo de cultura, o mais forte elo de uma convivência social e um dos mais importantes vínculos da unidade nacional”¹⁸; deste modo, “o ensino da língua pátria [serve] objectivos múltiplos, todos conducentes à recta formação do aluno e à sua valorização pessoal e social”¹⁹. Como se pode depreender, a própria designação de língua pátria põe em evidência a defesa de uma nação coesa e unida pela manutenção da sua identidade nacional. Estes princípios aqui enunciados apresentam-se ainda como reminiscência de uma altura a que S. Stoer faz referência e que engloba no período de 1929 a 1945, em plena época do Estado Novo²⁰. Segundo este autor, a língua pátria “era o método de Salazar para assegurar a independência e a identidade do povo português” (1986: 39). De facto, perpassando todo este documento, verificámos que o ensino da língua portuguesa se encontra carregado de insinuações que nos apontam para a defesa e preservação dos valores pátrios nacionais, tais como: o próprio livro de textos seria aquele onde se daria “larga representação a fotografias de Portugal continental, insular e ultramarino”²¹ e onde os textos nele contidos pudessem dar “uma imagem *do Portugal de hoje, espalhado pelo Mundo e criar a consciência da grande importância do ultramar* na realização da missão histórica e no desenvolvimento político e social da

¹⁷ *Idem*, p. 1379

¹⁸ Portaria n.º. 23601, p. 1380

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ Na sua obra *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*, S. Stoer, analisando a educação portuguesa e o seu contexto social, faz uma distinção de períodos: o período que vai de 1926 a 1945 que se caracteriza por uma estagnação económica, por um corporativismo e uma ordem em alternativa ao capitalismo e ao caos, e pela tríade *Deus, Pátria, Família*. De seguida, o autor faz referência ao facto de a partir dos anos 50 o sistema educativo procurar responder à expansão económica estimulada e guiada do exterior e de existir uma crescente ênfase do papel da educação na formação de «capital humano» - cf. pp. 39 e sges. Embora o programa que neste momento analisamos se insira temporalmente neste último período referido, constatámos que os valores e ideais a ele inerentes se enquadram no período de 1926 a 1945, a que S. Stoer se refere.

²¹ Portaria n.º. 23601, p. 1381

Nação”²². Na realidade, através desta visão, podemos depreender que permanece uma certa atitude arreigada aos velhos valores do Império e ao lema do *orgulhosamente sós*, apesar de, a partir do final da Segunda Grande Guerra as pressões da comunidade internacional, nomeadamente através da Organização das Nações Unidas, irem no sentido de uma política de descolonização em todo o mundo.

Analisando ainda o conteúdo dos programas de 68, verificamos que estes se revestem de uma grande directividade, visto que contêm, com grande pormenor, informações relativas aos modos de actuação do professor (que aparece como um “estimulador das capacidades dos alunos”²³, e não apenas um mero corrector), bem como aos materiais (o livro e a biblioteca, a colecção de recortes e de gravuras) às tarefas (actividades orais e escritas) e aos conteúdos (vocabulário, noções gramaticais) a serem trabalhados na aula de Língua Portuguesa. É ainda de salientar o facto de que nestes programas transparece uma valorização equilibrada das tarefas quer orais, quer escritas, sendo que este último domínio da escrita adquire uma função social importante, pois todos os exercícios escritos sugeridos “têm por fim *exercitar* o aluno a escrever o que deseja exprimir, ou o que lhe for exigido pela vida social”²⁴. A escrita, assume, assim, um papel de relevo na inserção do indivíduo na sociedade. Nesse programa, a actividade escrita aparece com um cunho de carácter obrigatório à qual é “reservada uma hora quinzenal”²⁵ e para a qual são especificados os procedimentos que o professor deve ter em conta na aula obrigatória de actividade escrita. De igual modo, verifica-se uma preocupação com a correcção, já que:

“além da expressão do pensamento e da sensibilidade com a espontaneidade natural e correcção e graciosidade possíveis, deverão também ter-se em atenção a ortografia, a pontuação, a caligrafia e o asseio. Para problemas ortográficos, de pontuação, etc., poderá recorrer-se aos processos e dispositivos de ensino programado.” (*Idem*: IV, B, 1.)

Esta importância consagrada à correcção escrita, nomeadamente a correcção ortográfica e normas inerentes a esta, está de igual modo presente ao longo de todo o documento, de onde destacámos o seguinte:

²² *Ibidem*

²³ *Idem*, p. 1382

²⁴ *Idem*, p. 1384

²⁵ *Idem*, p. 1383

“Em todos os casos ao professor incumbirá evitar que na biblioteca sejam integradas obras menos aceitáveis, quer pelas ideias, quer pela ortografia (são frequentes as ofertas de obras ortograficamente desactualizadas, que se tornariam extremamente nefastas).” (*idem*: III, b.)

[...]

“Haverá um compêndio de gramática dividido em três partes. Na primeira apresentará a matéria sintáctica; na segunda, incluirá a matéria de morfologia (classe de palavras; formação e significação das palavras); na terceira, inserirá as noções de ortografia e pontuação.” (*idem*: IV)

[...]

“*Ortografia*. Matéria de fonética necessária para a conveniente aprendizagem do assunto. Vogais e consoantes; ditongos; sílabas tónicas e átonas; classificação dos vocábulos em agudos, graves e esdrúxulos. Regras de acentuação gráfica. O acento nas sílabas átonas que o requeiram.

Ortografia de palavras onde vulgarmente se cometem erros como *açúcar, hesitar, encher, mexer, estrangeiro, pajem* ... A família de palavras como meio de desfazer dúvidas ortográficas (*ânsia, ansioso, ansiar; vizinho, avizinhar; cozinha, cozer, cozimento; denso, densidade, adensar*, etc.).

Homófonas de uso mais corrente: casos de *e* ou *i*, *o* ou *u*, *s* ou *z*, *j* ou *g*, *ch* ou *x*.

Casos nominais e verbais de erro mais frequente (*regiões, bellissimo, centésimo*), formas verbais de *querer* e *pôr*, formas do presente de *ter, ver, vir, ler, dar*, e compostas, *lava-se* e *lavasse, amamos, amarmos, deu-nos*. Ortografia de alguns advérbios (atrás) e das interjeições.

Grafia de certos sufixos: *-ês (-esa), -eza, -izar, -zinho*; distinção de diminutivos *rosinha e avezinha*, etc.

Emprego das letras maiúsculas.” (*Idem*: VI, 13.)

É de salientar que esta preocupação com a correcção escrita se assume na sequência da capacidade certificadora do Exame da 4ª classe onde os alunos teriam de se sujeitar, entre outros, a provas escritas (ditado, composição, 6 questões, 3 problemas) (Loff, 1996: 45).

Reiterando, do mesmo modo, este papel da escrita, nomeadamente a escrita com correcção, e a sua importância no reconhecimento social do indivíduo, F. Vasconcelos debruça-se especificamente sobre o ensino da ortografia e reconhece

“a necessidade de cultivar nas crianças motivos fundados na razão de que a ortografia correcta é uma condição não só de eficiência social – admissão em várias actividades, empregos, etc. – mas também de consideração social – sinal de cultura, de educação. Escrever correctamente as palavras a utilizar nas várias modalidades da linguagem escrita, além dum instrumento de utilidade individual, desempenha uma função social, digna de registo.” (1935: 11)

Não será difícil de depreender que a capacidade de escrever bem funciona como factor de prestígio e eficiência social. Mas também era um desígnio de poucos. Se nos reportarmos aos pressupostos salazaristas em que a sociedade era considerada como uma estrutura imutável, onde “o mérito e a classe social [se encontravam] (...) inteiramente relacionados” (Mónica, 1978: 137) onde “pensar bem [e nós acrescentaríamos, escrever bem] requeria um prolongado exercício mental e uma preparação estranhos às classes inferiores” (*Ibidem*), verificamos que o processo de escolarização era privilégio de uma elite a que só alguns teriam acesso, pelo que o falar bem e o escrever bem funcionava como factor de prestígio e de *status*.

Passando agora para o momento histórico que caracterizou o início dos anos 70, em termos educacionais, este foi determinado pela chamada Reforma Veiga Simão. Em termos legislativos, esta reforma veio a ter a sua expressão na Lei 5/73 de 25 de Julho que se afigurava como um dos resultados visíveis da proclamada *Batalha da Educação*, que fora anunciada em 1970 por Marcelo Caetano. Através desta Reforma, pretendia-se a democratização da educação através do aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos que pudesse “Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação (...) e aos bens da cultura (...) e tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada [baseada no princípio] da igualdade de oportunidades”²⁶. Além do mais, a estrutura do sistema educativo passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente.²⁷ Tal implicava uma reforma no ensino superior, bem como no sistema de formação de professores. Pretendia-se, assim, tal como S. Stoer nos refere, “a incorporação de determinadas características básicas: um sistema escolar aberto, equitativo, diversificado, individualizado e inter-relacionado; em resumo, um sistema escolar *moderno*, segundo o padrão da OCDE” (1986:58). Embora a Reforma Veiga Simão não tenha sido corporizada na sua totalidade, entretanto interrompida pela revolução de Abril de 74, algumas das suas linhas gerais mantiveram-se ao longo do período pós-revolucionário, resultando em inúmeras medidas, algumas das quais avulsas, nomeadamente a nível da revisão curricular. Desta feita, o Despacho n.º. 24-A/74 de 2 de Setembro de 1974 aproxima o programa do ciclo complementar do ensino primário do do ciclo preparatório. De acordo com o estipulado neste documento, o processo de democratização iniciado em 74 tornou obsoletos os programas dos ensinos básico e secundário, pois espelhavam “a conformação com o regime deposto”²⁸. Impunha-se então que a escola servisse “a transformação nacional (...) contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis e de trabalhadores competentes”²⁹. Decorre daqui a ideia da importância da educação para a formação de mão-de-obra que permita dar resposta ao crescimento económico e expansão capitalista que se verificaram, nomeadamente no período de 1945-1973. Segundo S. Stoer, neste período verificou-se “uma crescente influência económica ligada ao contexto internacional, especialmente mediada pelo afluxo de capitais”

²⁶ Lei n.º. 5/73 de 25 de Julho, Base II

²⁷ *Idem*, Base IV

²⁸ Despacho n.º. 24-A/74 de 2 de Setembro de 1974

²⁹ *Ibidem*

(1986:69), o que resultou numa “nova ênfase na planificação e na política educacionais orientadas por fins económicos” (*Ibidem*).

Analisando agora os programas que decorreram da aplicação do já mencionado Despacho nº. 24-A/74 de 2 de Setembro de 1974, os programas para o ano lectivo 1974-75, no que se refere à Língua Portuguesa do ensino primário, verificamos que instituem como objectivo primordial, na 1ª classe “o desenvolvimento do poder de comunicação, como meio de contribuir para a realização humana da criança e (...) sua integração na vida e na sociedade” (MECa, 1974: p. 21). Do ponto de vista da organização programática, esta aparece dividida em dois aspectos: 1) Desenvolvimento da compreensão e expressão oral e 2) Propedêutica específica para a leitura e escrita. Seguem-se um conjunto de sugestões para o desenvolvimento destes dois aspectos do programa, acompanhadas dos respectivos procedimentos metodológico-didácticos e respectivo material a serem levados em linha de conta. É de realçar que neste nível de ensino a comunicação aparece como o fulcro, “à volta do qual deverá girar todo o processo de aprendizagem desta disciplina” (*Idem*: 22). De seguida, é-nos apresentado o programa para as restantes classes (2ª, 3ª e 4ª). Os objectivos são os mesmos, apenas são especificadas por tópicos, para cada nível de ensino, as actividades e estratégias a implementar na sala de aula, funcionando a 2ª classe como uma “continuação da aprendizagem da leitura e da escrita” (*Idem*: 67) e as 3ª e 4ª classes como “revisão e ampliação” (*Idem*: 67 e 68) da matéria das classes anteriores. É de salientar que é apenas a partir da 2ª classe, e seguintes, que aparece a referência aos “exercícios de ortografia” como um dos itens constantes do programa de Língua Portuguesa (*Ibidem* e seguintes). Ainda em relação a estes programas e à época revolucionária em que estes se situam, podemos afirmar que os mesmos se inserem numa altura em que a educação funcionou como um dos aspectos de mobilização popular (Stoer, 1986), provocando um conjunto de medidas que promovessem “a liberdade de expressão, reunião e associação (...) [na] sociedade em geral” (*Idem*: 62-63). Assim sendo, a importância que é dada nestes programas à *comunicação* reflecte, no dizer de G. Vilela, um contexto político, social e cultural ligado “à conseqüente necessidade de uma mudança de mentalidades e ao apelo de uma práxis que tinha de ser vivida e sentida” (1994: 72) e onde “a acção se sobrepusesse à reflexão, e que, por isso mesmo, o oral predominasse sobre o escrito. Assim, os programas criados a partir de 1975 procuram fomentar nos alunos competências tidas como mais importantes do que a prática da escrita” (*Ibidem*). Outra linha mestra que se encontra nos Programas para o ano lectivo 1974-75, do Ensino

Primário Complementar, é a orientação para a concretização do “direito de todas as crianças ao prosseguimento dos estudos” (MECb, 1974: p. 1), pelo que se impõe “acabar com uma diferenciação de programas que socialmente as segrega, lhe limita as aspirações e dificulta a integração em turmas comuns” (*Ibidem*). Deste modo, de um modo muito sucinto, são apenas identificadas nestes programas as disciplinas e respectiva carga horária semanal das 5^a e 6^a classes, sendo que os programas, nomeadamente os de Português serão os mesmos que os do 1^o ano e do 2^o ano do Ensino Preparatório, respectivamente. Vislumbra-se destes pressupostos uma preocupação com a igualdade de oportunidades educativas associada à necessidade de “libertar Portugal de um sistema de ensino elitista e classicista”, no dizer de S. Stoer (1986: 63) e que caracterizou a sociedade portuguesa no período pós-revolucionário.

Quatro anos após a revolução de 1974 e em resultado de um conjunto de sugestões recolhidas, após um período de auscultação dos professores, pais, alunos e outras entidades ligadas ao ensino surge a Portaria 572/79, de 31 de Outubro, que aprova os programas do ensino primário. Estes programas aparecem como uma listagem de objectivos programáticos discriminados em cada unidade temática (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, etc.) e acompanhados da operacionalização comportamental desses mesmos objectivos.³⁰ De entre os objectivos gerais enunciados, destacamos o “promover atitudes de autonomia, de cooperação e de intervenção social com vista a uma participação activa e democrática na sociedade; (...) propiciar a aquisição de instrumentos básicos de apropriação da cultura; facilitar a assimilação dos conhecimentos fundamentais que permitam a resolução de situações da vida corrente e o prosseguimento de estudos”.³¹ Quanto à unidade Língua Portuguesa, esta aparece subdividida em língua falada (expressão e compreensão) e língua escrita (técnicas de leitura, técnicas de produção da escrita, formas de utilização da leitura e da escrita, trabalho sobre o texto). De salientar que da análise dos parâmetros correspondentes ao domínio da escrita se pode depreender que esta é decorrente de tarefas dirigidas e

³⁰ Embora o programa se declare não-behaviorista, a sua estruturação e organização hierárquica sustentam-se nas técnicas de definição de objectivos postuladas por Bloom. Na época, toda a formação de professores tinha em linha de conta a planificação das práticas lectivas segundo as directrizes da pedagogia por objectivos (data de tradução e publicação em Portugal da pedagogia por objectivos). Este tipo de modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objectivos também é referenciado por J. Pacheco (2001) em *Currículo: Teoria e prática*, 2^a. Ed., Porto: Porto Editora: “O currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão dos resultados” (p. 138).

³¹ Portaria n.º. 572/79, pp. 3-4.

submetida a regras específicas (cartas, telegramas, elaboração de questionários sobre um texto...) onde pouco espaço é deixado para a escrita livre. Parece poder inferir-se a preocupação funcional do uso social da língua neste desenvolvimento curricular. Afigura-se igualmente importante referir que no âmbito das “técnicas de produção da escrita” mencionadas nesses programas aparecem discriminados os seguintes itens: “escreve de maneira legível; utiliza correctamente as letras maiúsculas; utiliza adequadamente os sinais de pontuação; escreve correctamente o seu vocabulário activo”³², o que coloca, em nosso entender, o domínio da ortografia numa posição de pouco destaque.

Quando analisamos a Portaria nº. 573/79, de 31 de Outubro, que aprova os programas do 1º ano do Ensino Preparatório, no que diz respeito ao programa de Português, da leitura atenta da nota introdutória podemos enumerar alguns objectivos que nos parecem essenciais: logo na primeira frase é evidenciado o facto de que o programa de Português se centra “no desenvolvimento da competência comunicativa”³³. Assim, é “uma disciplina em que a língua se apresenta simultaneamente como objecto e instrumento de estudo”³⁴. Assume igualmente uma relevância importante a articulação da língua materna com as variadas disciplinas curriculares, embora esta articulação, porém, não esteja explícita, “tendo ficado deliberadamente por preencher a coluna dos aspectos multidisciplinares.”³⁵ Concomitantemente, o mesmo princípio aparece explicitado ainda nesta parte introdutória: “a comunicação oral e escrita deverão propiciar a inserção social do aluno e enriquecer o seu horizonte cultural”.³⁶ Outra ideia-chave central deste programa de Português é a tónica colocada na ideia de *Comunicação*. Valoriza-se “a necessidade de situar o aluno em relação ao fenómeno da comunicação em geral e predispor-lo a encarar a língua natural como o mais rico dos sistemas semióticos”³⁷, para o que é importante para o aluno “estudar a língua (...) como instrumento de comunicação”³⁸. Por fim, apesar de o conteúdo *composição escrita* não aparecer discriminado na lista dos conteúdos programáticos, surge na nota introdutória um conjunto de parágrafos onde se reconhece a complexidade desta tarefa e a necessidade de esta ser praticada de modo sistemático e constante. Porém, não são

³² *Idem*, p. 9.

³³ Portaria nº. 573/79, p. 23

³⁴ *Ibidem*

³⁵ *Ibidem*

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Ibidem*

³⁸ *Ibidem*

referidos os passos metodológicos nem os processos cognitivos implicados na tarefa de produzir um texto. Em termos da importância consignada ao papel da ortografia, esta aparece como forma de o aluno “resolver problemas de comunicação”³⁹, esperando-se como “resultados da aprendizagem”⁴⁰ que o aluno escreva “com correcção ortográfica”⁴¹. Se comparamos este programa com o seu homólogo de 68, já aqui analisado, verificamos que o de 79 recrudescer na valorização da importância do acto da escrita, tendo mesmo perdido a obrigatoriedade de esta tarefa ser trabalhada em períodos regulares, em situações de aula dedicadas exclusivamente à escrita. De um modo particular, no que diz respeito à importância da ortografia, esta parece igualmente relegada para um plano mais secundário ao deixar-se de mencionar de forma específica quais as áreas mais problemáticas e merecedoras de maior atenção do trabalho pedagógico que o professor deverá desenvolver com os alunos.

Nos programas dos 7º e 8º anos de escolaridade do Curso Geral do Ensino Secundário, aprovados pela Portaria nº. 574/79, de 31 de Outubro, mais uma vez se apresenta a intenção de “desenvolver no aluno a capacidade de comunicação”⁴², como o aspecto mais importante. Aquela permitir-lhe-á “expressar-se de maneira adequada às situações em que se encontra; integrar-se e interferir, como elemento responsável, nas estruturas sociais em que se insere; compreender o papel desempenhado pela linguagem no processo de transmissão de cultura”.⁴³ É a partir do 7º ano que se pretende que o aluno tome consciência das “diferenças entre a língua falada e a língua escrita”⁴⁴ e que seja levado a compreender que “a língua é um sistema que, permitindo diversidade de realizações, evolui ao longo do tempo”⁴⁵. Aqui é colocado um enfoque na relação entre a língua e a realidade social. Resta salientar que mais uma vez, embora esteja contemplada a produção de textos livres e orientados, nenhuma referência é feita ao modo como se deve encaminhar os alunos no processo de escrita textual. A nível do domínio da ortografia, apenas é referido que deverá existir uma consolidação das noções de carácter ortográfico.⁴⁶ Esta gradual secundariedade do acto de escrita e consequente valorização do oral já tinha sido alertada por F. I. Fonseca & J. Fonseca em meados da década de 70:

³⁹ *Idem*, p.27

⁴⁰ *Ibidem*

⁴¹ *Ibidem*

⁴² Portaria nº. 574/79, p. 145

⁴³ *Ibidem*

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ *Idem*, p. 152

⁴⁶ *Idem*, p. 146

“se tradicionalmente havia uma sobrevalorização do texto escrito, mais recentemente começou a dar-se importância maior ao texto oral, não sem igual exagero. A oralidade (entre nós particularmente a partir da criação do Ciclo Preparatório) sobrepôs-se com algum excesso e, o que é pior, de forma unilateral, já que o texto oral como *objecto de estudo*, com o levantamento das suas características específicas, *continuou a estar ausente*.”

Em relação ao texto escrito dá-se precisamente o contrário: está presente como *objecto de análise* (...) mas deixa-se para segundo plano a sua produção. A intenção, correcta, de desbloqueamento da expressão oral não é acompanhada de igual preocupação de desbloqueamento da expressão escrita, resultando daí um bloqueamento desta em relação àquela.” (1977: 85-86)

No ano lectivo 1981/82, os programas de Português do Ensino Preparatório foram *objecto* de uma reformulação que pretendia reflectir a necessidade de satisfazer interesses diferenciados e olhar para a escola como agente de transformação (“mais do que como meio de transmissão de conhecimentos”) (MEIC, 1981: p. 5), para o que se propunha programas mais flexíveis. Retomavam-se alguns dos *objectivos* que já foram referidos nos outros programas já analisados: “o conhecimento eficiente da língua é condição de aprendizagem em quase todas as disciplinas” (*Idem*: 8). Além disso, pressupõe-se que a concretização do programa vise “o desenvolvimento da capacidade de comunicação” (*Idem*: 9), valorizando-se “a importância dos meios de expressão como instrumento fundamental para a realização de cada um e para uma democratização verdadeira” (*Ibidem*). Como consequência, “num mundo já conquistado pelos meios de comunicação de massas, torna-se necessário que a escola encontre uma linha de equilíbrio, estudando criteriosamente as condições em que podem ser utilizados todos esses meios: a fala, a escrita, a imagem” (*Idem*: 10). Assim, é considerado “como *objectivo* dominante da disciplina, o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita, com relevância da primeira” (*Ibidem*). Esta ideia de prevalência do oral é corroborada mais à frente quando é dito “considerando o papel assumido pela comunicação oral, não só em resultado da larga expansão dos meios que informam pela oralidade, mas também por ser meio básico para a inserção de cada um na sociedade a que pertence, importa que a Escola procure favorecer todas as situações da linguagem oral” (*Idem*: 19-20). É de realçar que mesmo o lugar que o código escrito ocupa tem como base de referência o oral, tal como se pode depreender da seguinte passagem: “da necessidade de seguir as regras do código escrito para que a comunicação se faça normalmente ao nível da transcrição gráfica de uma mensagem, resulta a necessidade de levar os alunos a preencher as lacunas que, a este respeito, apresentem” (*Idem*: 17). A escrita parece ficar, assim, reduzida a uma mera transcrição gráfica. Depreende-se daqui, mais uma vez, que, de uma forma gradual, se vai dando espaço a um domínio da língua em termos da oralidade, relegando-se a produção escrita para um segundo plano,

situação esta que é explicada por um contexto social crescentemente dominado pelos meios de comunicação onde o cidadão comum é levado a práticas de recepção passiva, mais do que a comportamentos activos e produtivos.

No que diz respeito ao Programa de Português do Curso Geral Unificado (7º, 8º e 9º anos), nos objectivos gerais enunciados mais uma vez é colocada a tónica na “obtenção duma comunicação cada vez mais correcta” (MEU, 1981: 9). A consciência da importância da necessidade de comunicar na vida escolar do aluno é premonitória da importância dessa capacidade na sociedade em que vai inserir-se como adulto. Por isso, “o domínio da língua possibilitar-lhe-á a sua realização e afirmação como ser individual e social” (*Ibidem*). Após uma breve explicitação por tópicos dos principais conteúdos do programa, é apresentada uma lista de obras de leitura integral e uma lista do material didáctico a utilizar. Não são mencionadas orientações metodológicas e apenas numa página intitulada “Observações” é dada uma breve referência no que diz respeito à expressão escrita: “a redacção escolar deverá ser curta e obedecer a temas ligados à experiência dos alunos, suas necessidades pontuais ou textos por eles estudados” (*Idem*: 17). E mais à frente é dito que “o que é importante é que os exercícios de expressão escrita sejam corrigidos, procurando sempre a intervenção dos alunos” (*Idem*: 18). Repare-se na expressão “exercícios de expressão” que nos reporta para uma escrita como algo pontual e mecanizado. A propósito destes mesmos programas e reflectindo sobre as repercussões de algumas teorias linguísticas⁴⁷ ao longo da década de 80, G. Vilela expõe o seguinte (1994: 67):

⁴⁷ A título ilustrativo referimos algumas das ideias de Ferdinand de Saussure e que revelam a importância do oral sobre o escrito - em *Curso de Linguística Geral* (1978), Lisboa: Publicações Dom Quixote, pode ler-se o seguinte: “Língua e escrita são dois sistemas de sinais distintos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (p. 57); “Mas como se explica este prestígio da escrita? (...) Para a maioria dos indivíduos as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras do que as impressões acústicas; por isso dão normalmente mais importância às primeiras. A imagem gráfica acaba por se impor com prejuízo do som. (...) A língua literária aumenta ainda a imerecida importância da escrita. Ela tem os seus dicionários, as suas gramáticas; é a partir do livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulada por um código (...) - a ortografia. Eis o que confere à escrita uma importância primordial. Esquecemos que se aprende a falar antes de se aprender a escrever, e invertemos a relação natural. (...) a escrita consegue assim uma importância a que não tem direito.” (p. 59).

Ainda a propósito do carácter vocal da linguagem, André Martinet sublinha: “ não esqueçamos que os signos da linguagem humana são prioritariamente vocais, que foram exclusivamente vocais durante centenas de milhares de anos e que ainda hoje a maioria dos homens sabe falar sem saber escrever nem ler” (*Elementos de Linguística Geral* (1991), Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, pp. 12-13).

Esta repercussão em Portugal da investigação linguística que se fazia no estrangeiro e que acontece muito tempo depois da discussão original mostra bem o quão controversa era a tarefa de fazer programas de Língua Portuguesa, uma vez que não se tinha discutido ainda, de forma abrangente, as finalidades do ensino da língua materna.

“...a comunicação era o núcleo organizador e prioritariamente tratava-se de uma comunicação oral. A linguagem escrita é subvalorizada e a linguagem oral, pelo menos durante quase uma década, torna-se o objectivo e o meio de aprendizagem repercutindo o eco tardio das teorias linguísticas de Saussure e Martinet, segundo as quais a escrita é um código «segundo», uma representação da linguagem oral. Nesta mesma fase surgem os exercícios estruturais em língua materna em que a escrita é usada apenas na sua vertente comunicativa. Insiste-se pois na escrita como mensagem e não se ensina a escrever. As características do código oral são inventariadas e integradas na aprendizagem e as suas marcas específicas ensinadas nos primeiros anos do ciclo preparatório, e mais tarde de novo ensinadas no ensino unificado, repetições de conteúdos que também se verificavam quanto ao esquema da comunicação, aos níveis de língua e às funções jakbsonianas da linguagem.”

Dá-nos também conta desta situação L. Paixão ao afirmar que, ao longo desta década, “o predomínio do texto informativo e útil e do discurso efémero, o decréscimo das produções escritas e (...) a preponderância da oralidade, impuseram-se na sala de aula.” (1996: 100).

Nos finais da década de 80 e decorrente de um novo enquadramento da política educativa proporcionado pela aprovação da LBSE deu-se início à Reforma Educativa que teve como uma das principais directrizes a reformulação da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário. Esta reestruturação assentava nos pressupostos teóricos já referidos na secção anterior, Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, onde se realça o valor do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas, bem como o seu carácter transdisciplinar. Deste modo, é através do Despacho n.º 174/ME/90, que aprova o programa do 1º ciclo do Ensino Básico e do Despacho n.º 124/ME/91, que aprova os programas das disciplinas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, que esta reestruturação curricular se concretiza. Assim, relativamente ao programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo, são explicitados os princípios orientadores do ensino desta área curricular, dos quais destacamos o seguinte:

“Reconhece-se a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (ME-DGEBS, 1990: 97)

É de salientar que estes princípios aparecem repetidos *ipsis verbis* nos programas dos 2º e 3º ciclos. Ora, esta ideia de que a língua materna funciona como espaço aglutinador de todas as aprendizagens escolares e de que o seu domínio contribui para o sucesso das restantes aprendizagens não é nova, como já temos vindo a constatar nesta nossa incursão pelos programas de Língua Portuguesa. Simplesmente, agora é colocada nova

ênfase neste aspecto. O que se apresenta como novidade é o facto de todos os professores, nomeadamente os das restantes áreas do saber, serem chamados a intervir activamente e a promover o ensino-aprendizagem da língua portuguesa: “Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (DL 286/89, artº. 9, ponto 3).

Voltando aos programas do 1º ciclo, verificámos que estes apresentam duas divisões marcantes: 1) Comunicação oral e 2) Comunicação escrita, sendo que a esta área aparece associada a leitura. Para cada uma delas é apresentada por tópicos uma lista de situações pedagógicas, específica para cada ano de escolaridade, que os alunos deverão experimentar tendo em vista o desenvolvimento destas capacidades. Por último, é apresentado o domínio do *Funcionamento da Língua, Análise e Reflexão* que só é previsto a partir do 3º ano de escolaridade. É também só a partir do 3º ano que é feita a referência ao desenvolvimento das formas básicas da ortografia, integradas em actividades de reescrita do texto (ME-DGEBS, 1990: 116), assim como no 4º ano está prevista a construção de materiais de informação, tais como “prontuários ortográficos para recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto” (*Idem*: 120). Depreendemos, deste modo, que o desenvolvimento da correcção ortográfica aparece não tanto como um fim em si mesmo, mas sim como algo determinado e dependente da ocorrência de incorrecções que venham a surgir na sequência de um trabalho de aperfeiçoamento de texto.

No que se refere aos programas dos 2º e 3º ciclos, de 1991, após uma breve explicitação das suas opções fundamentais (já aqui supracitadas), são enunciadas oito finalidades da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico, algumas delas comuns às outras disciplinas, o que pode ler-se como sinal de coerência vertical e horizontal do currículo. De acordo com A. Costa, “apenas as duas primeiras visam o desenvolvimento linguístico do sujeito” (1991: 9-10). São elas:

- “ – Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna.
- Promover a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever, interpretar, valorizar.” (ME-DGEBS, 1991, Vol. I: 51)

Os objectivos gerais são dezanove, dos quais os cinco primeiros são dedicados à oralidade; os cinco seguintes, à leitura; os outros cinco que se seguem, à escrita; três

dizem respeito à estrutura e funcionamento da língua e um refere-se às técnicas e métodos de trabalho. De seguida, são apresentados os conteúdos nucleares relativos aos domínios Ouvir/Falar, Ler e Escrever. Desta maneira, prevêem um conjunto de situações, de acordo com A. Costa, “centrado nas práticas de língua no sentido de desenvolver e exercitar as competências envolvidas na comunicação: ouvir, falar, ler e escrever” (1991: 10). E esta autora ainda acrescenta que estas intenções representam um aspecto positivo:

“ Ao recuperarem-se as práticas de língua para a sala de aula, ao diversificarem-se as técnicas para o seu exercício, ao prever que os processos de produção de textos ocorram dentro do tempo lectivo, ao criarem-se espaços curriculares para o treino e apuramento das competências linguísticas, está a assumir-se que, na disciplina de português, há efectivamente lugar para aprendizagens do âmbito estrito da língua materna e a justificar a própria designação dos programas, pelo menos para os 2º e 3º ciclos – Programas de Língua Portuguesa.” (*Ibidem*)

Embora esta afirmação contradiga a ideia de transversalidade fundamental da aprendizagem da língua portuguesa, explicitada antes na LBSE, ela é expressão, pensamos, de uma querela nunca resolvida sobre a maior ou menor especificidade da aprendizagem escrita da língua portuguesa enquanto conteúdo e não apenas veículo.

Contudo, os programas apresentam ainda algumas limitações que se prendem com o facto de não estar presente, segundo esta mesma autora, “a perspectiva de língua enquanto objecto de conhecimento” (*Idem*: 16), já que “conhecimento intuitivo sobre a língua de uso, apropriação de um saber formal, conhecimento metalinguístico, objectivos para o desenvolvimento linguístico são conceitos que não se encontram explícitos nos programas” (*Ibidem*). Um outro factor que parece estar abduzido dos programas relaciona-se com a ideia de norma. Do ponto de vista de I. Duarte, “em momento algum é sublinhado nos programas **o papel da disciplina de Português no acesso, conhecimento e uso apropriado do Português padrão**” (1996: 77). Tal falha afigura-se como algo grave, pois um dos objectivos dos programas deverá ser que a todos os alunos seja dada a possibilidade de dominarem e usarem o Português padrão sem que isso signifique o desprestígio das suas variedades sociais e geográficas (*Ibidem*). Além do mais, tendo sido dada uma vertente aglutinadora e transdisciplinar à disciplina de língua materna, de acordo com os pressupostos legais, no domínio *Funcionamento da Língua*, esta mesma autora detectou que existe “uma concepção da disciplina de Língua Materna desligada, nos dois sentidos (Língua Materna--> outras disciplinas; outras disciplinas--> Língua Materna), das restantes disciplinas curriculares” (1991: 56). E a autora exemplifica:

“Assim, a nível de **actividades de leitura**, [o funcionamento da língua] não exige qualquer referência a actividades que visem treinar as **diferentes «habilidades» envolvidas na compreensão de textos contendo fórmulas, gráficos, mapas e representações diagramáticas de vários tipos**, presentes nos materiais de estudo de muitas disciplinas curriculares.” (*Ibidem*)

(...)

“Em momento algum dos NPP [Novos Programas de Português] é feita qualquer referência ao **uso produtivo dos conhecimentos aprendidos noutras disciplinas curriculares para a tomada de consciência para as regularidades da língua**. Contudo, este tipo de articulação horizontal entre conteúdos curriculares deveria ser praticado e incrementado não só por razões «instrumentais» mas também porque ele permite que o aluno tome consciência de que **o conhecimento do mundo e de si próprio se constrói progressivamente pela integração dos vários saberes disciplinares**.” (*Ibidem*)

Relativamente ao papel da escrita, esta aparece com uma importância revisitada ao ser reconhecido que “a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais” (ME-DEBS, 1991, Vol. II: 39). Além do mais, é revalorizado o escrito na sua vertente lúdica e também social e como um processo que poderá ser constantemente aperfeiçoado:

“Porque escrever é uma actividade comunicativa que, como todas, tem sentido social, deve materializar-se em produções que circulem entre os alunos, entre turmas, entre escolas...” (*Ibidem*)

(...)

“As actividades de aperfeiçoamento de texto constituem uma alternativa à correcção e classificação efectuadas exclusivamente pelo professor e uma oportunidade de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção. É pelo trabalho de aperfeiçoamento de texto que o aluno é conduzido à verificação de que qualquer escrito pode ser objecto de múltiplas (re)formulações” (*Idem*: 40)

Contudo, esta revalorização da importância do escrito parece colocar a tónica nos produtos escritos e na sua finalidade social, deixando de parte os meios e os processos implicados na pedagogia da escrita. Dá-nos conta desta situação G. Vilela ao afirmar que:

“Se a mudança em relação à pedagogia da escrita está anunciada por estes programas, o mesmo não acontece relativamente a métodos e técnicas a adoptar para que os alunos produzam textos não só por prazer, mas também consciencializando as diferentes formas disponíveis, o que lhes possibilita uma prática da escrita cada vez mais aperfeiçoada.” (1994: 70).

Embora a ortografia seja reconhecida como algo em aquisição e aprendizagem progressivas, o facto de se prever que os alunos “se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da língua” (ME-DEBS, 1991, Vol. II: 48), e o facto de se preconizar que “sempre que ocorram realizações discursivas divergentes das formas padronizadas de língua, o professor deverá esperar a oportunidade de as analisar com a turma sem com isso inibir a expressão dos alunos ou

desvalorizar a sua auto-imagem” (*Idem*: 62), deixa transparecer uma forma de actuação pouco sistemática e ocasional de práticas promotoras e propiciadoras da correcção formal que caracteriza o ensino-aprendizagem da língua.

Com a Reorganização Curricular levada a cabo nos finais da década de 90 e que culminou com a promulgação do Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de Janeiro, os programas entretanto em vigor desde o início da década de 90 receberam um novo enfoque e um novo olhar sobre as práticas educativas. As finalidades educativas passaram a ser perspectivadas em termos de competências a serem desenvolvidas *nos* e *pelos* alunos. Este conceito de competência não tinha sido contemplado nas concepções educativas presentes na LBSE, pelo que importa aqui elucidá-lo. Não que este seja um conceito completamente novo, pois de acordo com M. C. Roldão, “a palavra competência tornou-se muito conhecida nos anos 70, associada, numa das suas traduções inglesas – *skill* – ao trabalho orientado por objectivos, definidos com grande precisão técnica” (2004: 18), mas é, com certeza, um termo a redefinir. A propósito da recolocação conceptual que urge fazer à noção de competência à luz dos actuais pressupostos educativos, O. Figueiredo explicita:

“Competências já não no sentido de faculdade inata que lhe dava Chomsky (para quem a competência é de natureza biológica, formal e não emergente de aprendizagens), nem no sentido de «função», mas competências no sentido de mobilização de capacidades e de conhecimentos com vista à realização de projectos e à **resolução** de famílias de **situações-problema.**” (2004: 34)

Desta forma, pressupõe-se que a competência resulta de uma acção deliberadamente tomada através da qual se pretende alcançar uma determinada mestria. Além do mais, esta noção, ao contemplar uma ideia mais alargada do que simplesmente aquisição de conhecimentos, deve ser perspectivada como algo capaz de mobilizar os saberes. P. Perrenoud define competência como “um saber em uso”: para este autor, “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a *utilizar os seus saberes para actuar*” (2003: 17). Assim, a competência surge como a habilidade para adaptar os saberes e capacidades às situações concretas com as quais o cidadão é confrontado no seu quotidiano. Tal como G. Le Boterf refere, “a competência é um saber agir que é construído em relação a uma família de situações-problema” (2005: 35). Nesta esteira, “a competência só pode ser reconhecida como tal, com efeito, se a pessoa for capaz de construir e de adaptar o elo «combinatório dos recursos–actividades–resultado visado» em relação a um contexto ou a uma prescrição

particular” (*Ibidem*). Torna-se, então, necessário que, em contexto escolar, a noção de competência não se perspetive como uma faculdade inata, mas como o modo como o indivíduo mobiliza capacidades diversas de outras fontes cognitivas em situações complexas (Figueiredo, 2004). Depreendemos, portanto, que o desenvolvimento de competências ao longo do ensino básico assenta numa concepção activa da construção do conhecimento onde o sujeito é o centro do processo integrado em contextos significativos e experiências de aprendizagem que promovam, no dizer de M. C. Roldão, “a competencialização dos cidadãos” (2004: 25). Subjaz a estas concepções a construção progressiva de uma autonomia do cidadão numa estreita relação de proporção directa com o desenvolvimento das suas competências, de tal forma que quanto mais competente for o sujeito, maior autonomia terá (Figueiredo, 2004). Ou seja, a esta capacidade construtiva subjaz uma concepção dinâmica e adaptativa das acções por parte dos sujeitos e está directamente relacionada com os efeitos sociais decorrentes da rápida evolução da técnica (Rey, 1996). Uma vez que a escola funciona também como preparação dos indivíduos para a sua plena integração na sociedade e, conseqüentemente, para saberem gerir a mudança, torna-se imperioso que, aliada a esta noção de competência, surja também a ideia da sua transversalidade. Assim, na esteira deste mesmo autor:

“Les nécessaires reconversions et l’énorme montée du chômage imposent de valoriser chez un individu, non plus la compétence technique liée à un métier spécifique, mais plutôt une capacité d’adaptation, c’est-à-dire une compétence transversale” (*Idem*: 51).

Quando se pensa na aplicação das competências transversais em contexto escolar, este autor alerta para a necessidade de se perceber até que ponto existe algo em comum nas competências desenvolvidas pelas várias disciplinas. Contudo, nem sempre essa operacionalização se apresenta fiável porque, por exemplo, a competência “saber ler” tem implicações diferentes consoante as tarefas em que esta está inserida. Senão vejamos:

“Savoir lire se retrouve dans la compétence à résoudre un problème de mathématiques et dans la compétence à apprendre une poésie. Mais l’élément «savoir lire» n’occupe pas la même place dans les deux activités et une analyse fine montrerait que les opérations mentales à l’œuvre dans les deux lectures sont notablement différentes”. (*Idem*: 63)

A ideia de competência transversal é fundamental para entender as propostas curriculares do Decreto-Lei n.º. 6/2001, de 18 de Janeiro, bem como, a ideia de um

currículo nacional para o ensino básico que integra todas as competências gerais e transversais (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001*).

Do que nos importa neste trabalho e se refere às competências directamente relacionadas com o ensino e a aprendizagem da língua materna, interessa referir o conceito de competência linguística.

O termo *mestria linguística*, que vem várias vezes reiterado no documento de trabalho decorrente do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, pretende orientar os professores em geral na tarefa de promoção da língua materna junto das crianças e jovens. Nesse documento, para que os alunos atinjam este nível de mestria linguística, há que promover o desenvolvimento das denominadas competências nucleares (Sim-Sim *et al.*: 1997). Estas competências nucleares são cinco e apresentam-se subdivididas em *compreensão do oral, leitura, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito*. Por sua vez, para cada uma destas cinco competências nucleares são especificados os respectivos objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho. Todos estes parâmetros são propostos com vista a ser atingido “o nível de mestria em língua materna requerido para a entrada na vida activa e para o prosseguimento de estudos, pelo que tal nível deve constituir o objectivo-alvo da educação básica” (*Idem*: 49).

Perspectivando então a língua como elemento aglutinador das aprendizagens e facilitador de competências sociais, torna-se precípuo que a língua portuguesa em situação da aula apareça associada à vida real. O que nem sempre tem acontecido, pois tal como B. Rey reconhece, “la clôture de l’école a conduit à ce que les savoirs qui y sont enseignés soient détachés des pratiques sociales” (1996 : 53). Sendo então a língua um facto social e que tem sido, ao longo dos programas, associado ao processo de comunicação, será de prever que, num contexto educativo, seja igualmente desenvolvida, para além da competência / mestria linguística já referidas, a competência comunicativa. Nesta linha de pensamento, O. Figueiredo refere a importância que a competência comunicativa tem pelo facto de esta aliar o enunciado (o discurso que se produz e a sua interpretação) ao contexto social e cultural (2004). Como consequência:

“a didáctica da língua não é só, como tradicionalmente se considerava, transmitir saberes declarativos, é, sobretudo, desenvolver capacidades em adaptar a produção linguística às características do contexto e do referente (capacidades de acção), em mobilizar os modelos discursivos pertinentes para uma acção determinada (capacidades discursivas), em realizar múltiplas operações psicolinguísticas requeridas pela produção de um discurso singular (capacidades linguístico-discursivas).” (*Idem*: 41)

Ideias como estas já apareciam referidas por D. Hymes quando falava da competência comunicativa: “la compétence est toujours relative à un but ou à un context particulier” (1984: 181) e quando reconhecia “l’interdépendance du langage avec d’autres modes de communication et avec les relations sociales” (*Ibidem*). E este linguista conclui que “l’option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l’action” (*Idem*: 190). Desta forma, a competência comunicativa aparece associada a um determinado contexto, a factores sociais e à acção. Assim concebida a competência de comunicação, torna-se necessário que concorram várias componentes integrativas como a sociolinguística, a pragmalinguística, a teoria da enunciação a linguística textual, para o pôr em prática dessa competência (Andrade & Sá: 1992). E as autoras acrescentam que essas componentes indissociáveis da competência comunicativa são:

- competência linguística, conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintácticos, etc., do sistema da língua;
- competência discursiva, uma apropriação de diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação;
- competência referencial, conhecimento do mundo, seus objectos e relações;
- competência pragmática, conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance das intenções comunicativas;
- competência sociocultural, conhecimento das regras sociais e das normas de interacção entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos e morais, leis, hábitos, etc., que constituem o património civilizacional e cultural de um povo. ” (*Idem*: 42)

F.I. Fonseca & J. Fonseca já haviam enunciado alguns destes pressupostos de uma competência comunicativa, afirmando que:

“esta não pode restringir-se à competência «gramatical», antes tem de alargar-se às dimensões pragmáticas. O objectivo é levar o aluno a *usar melhor* a sua língua – usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo com obtenção de plenitude na realização da *adequação* do acto verbal à situação de comunicação. ” (1977: 79)

Em conclusão desta referência às formas múltiplas como a competência linguística ou comunicativa se define, parece poder inferir-se a diversidade como se organizam as práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa quando têm que promover essa mestria linguística. No entanto, e apesar da diversidade de leituras do conceito de competência, torna-se precípuo que no ensino-aprendizagem da língua materna esta seja considerada um processo activo, onde intervêm múltiplos factores e onde as práticas linguísticas se assemelhem às práticas da vida real, sendo, por isso, necessário metodologias de ensino abrangentes e alicerçadas em tarefas inovadoras e conducentes

a uma cada vez maior consciencialização do aluno para a importância da língua enquanto factor de construção pessoal e social.

Fazendo um balanço do lugar que a língua materna tem ocupado nos pressupostos educacionais e nas respectivas práticas pedagógicas desde os finais da ditadura até ao momento presente, verificamos que existem funções da língua que aparecem de maneira recorrente, mudando apenas o enfoque que lhe é dedicado, consoante as transformações e mudanças impostas pela conjuntura político-social. Assim, a língua materna tem surgido como instrumento de apropriação e transmissão da cultura, e numa fase ainda ligada ao Estado Novo, como elemento de afirmação do nacionalismo e dos valores pátrios. Dado que a educação funcionava como uma das vertentes de controlo ideológico durante este período da vigência salazarista, o facto de o período de escolarização ser reduzido ao máximo e concentrado naquilo que era considerado essencial, originou que apenas progredisse na escolaridade uma pequena fracção da sociedade. Tal situação resultou num ensino elitista e tornou-se factor de prestígio quando associado ao bom uso e domínio da língua.

A partir do momento em que língua portuguesa passou a ser vista nos programas escolares como veículo de comunicação, ficou indissolivelmente associada à plena formação do indivíduo enquanto futuro cidadão responsável e interveniente, que lhe permitirá a sua inserção na sociedade e a sua preparação para o mundo do trabalho. É evidente que, à medida que a sociedade portuguesa se foi apropriando dos ideais democráticos, essa capacidade de o indivíduo se afirmar, pelo domínio da competência comunicativa, originou que as práticas escolares se pautassem por uma maior valorização da oralidade em detrimento da escrita, situação essa que foi igualmente condicionada pela democratização do ensino e pela crescente difusão dos meios de comunicação social. Por outro lado, a ideia de que o domínio da língua portuguesa contribui para as restantes aquisições escolares também tem atravessado os programas ao longo dos tempos. Actualmente, uma das ideias nucleares das políticas educativas é o carácter articulatório, transversal e transdisciplinar da língua materna. Foi-lhe também acrescentada uma outra dimensão, ao ser enfatizado que as outras áreas do saber e do currículo também devem concorrer de forma intencional para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Por último, salientamos um aspecto que também nos parece de suma importância. A ideia da língua como código, sujeito a uma norma política e socialmente institucionalizada, não tem sido claramente assumida nas políticas educativas e nos documentos que enformam o ensino da língua materna. Esta

ideia da apropriação normativa da língua começou a ter alguma expressão a partir da década de 90, quando algumas figuras do domínio público, nomeadamente as que estão associadas ao ensino e à didáctica da língua, começaram a trazer estas ideias a discussão. Desta forma, I. Sim-Sim *et al.* chamam a atenção para o papel da língua padrão enquanto “instrumento essencial de cidadania” (1997: 37), uma vez que

“o cidadão necessita de a dominar para se informar, para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito”. (*Ibidem*)

O constatar do facto de que o fenómeno da imigração em Portugal ocasionou uma pluralidade de culturas e de idiomas que começou a “contaminar” a sociedade e, conseqüentemente, o território escolar, terá feito emergir a necessidade de reafirmação da norma linguística, do português padrão, tornando-se a escola, lugar privilegiado das aprendizagens, o local por excelência onde é possível a consciencialização e apropriação dessa normatividade. Esta ideia do multiculturalismo será retomada e aprofundada mais à frente no nosso trabalho.

A normatividade imperial que a língua materna se arrogou no tempo do Estado Novo, é agora, por razões históricas, sociológicas e económicas, desafiada. Portugal é um país periférico da Europa, mas europeu de pleno direito, atractivo para os povos lusófonos, com uma tarefa hercúlea para resolver: a de saber o que e como ensinar a língua para que esta seja veículo de comunicação, suporte de aprendizagens e contexto de cidadania.

3. O papel do currículo oculto e do currículo informal no desenvolvimento da competência linguística

No presente subcapítulo é nossa intenção reflectir sobre de que modo certas práticas que ocorrem na instituição escolar e se inserem em situações não programadas no âmbito curricular formal, parecem ter impacto no desenvolvimento (positivo ou negativo) de uma competência linguística.

Reconhecer-se que o espaço físico da escola e a sala de aula em concreto são lugares de interacções múltiplas e diversificadas protagonizadas por pessoas, portadoras das suas subjectividades e maneiras peculiares de perspectivarem o mundo, torna-se fundamental para se perceber o lugar que o chamado currículo oculto ocupa nas interacções sociais e pedagógicas no seio da comunidade escolar. No dizer de J. Torres

Santomé, o “*Curriculum Oculto* [não surge] explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções dos professores” (1995: 78). Deste modo, ele “funciona de uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares. Não é fruto de uma planificação «conspirativa» do corpo docente” (*Ibidem*).

O currículo oculto é o conjunto de aprendizagens não previstos ou não pretendidos explicitamente, que resultam, às vezes das práticas e dos métodos utilizados, outras vezes do ambiente em que a escolarização acontece⁴⁸, ou ainda do contexto social de que os alunos provêm e que lhes permite que alcancem (ou não) determinados modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta.

Esta ideia do currículo oculto como resultado do contexto social da escolaridade reporta-se à teoria da reprodução desenvolvida por P. Bourdieu & J-C. Passeron. Os autores pretendem estabelecer a forma como os sistemas de ensino funcionam como reprodutores da estratificação social assente nas relações de força e de poder das classes dominantes. Estas impõem às classes dominadas todo um sistema de arbítrios culturais que servem para perpetuar, de forma mais ou menos implícita, os interesses das classes dominantes. No dizer destes sociólogos (s.d: 29):

“ Numa formação social determinada, o arbítrio cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema de arbítrios culturais é aquele que exprime mais completamente, embora sempre de maneira mediata, os interesses objectivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes ”.

Deste modo, a imposição dessa cultura dominante, desse *capital cultural*, serve para perpetuar as desigualdades sociais ao beneficiar as classes privilegiadas e ao penalizar as mais desfavorecidas. Ora, sendo o professor, no âmbito da educação escolar, a entidade que detém a *autoridade pedagógica* para impor o “reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima” (*Idem*: 66), fácil será de depreender que a “ilegitimidade do arbítrio cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão” (*Ibidem*). É nossa convicção de que o professor, enquanto portador de um certo *capital cultural*, deverá estar consciente desta realidade para que não proporcione, ainda que de forma inconsciente, situações de exclusão nos seus alunos. Assim sendo, torna-se importante reconhecer que os alunos que frequentam a escola são portadores de uma aprendizagem primária que foi adquirida no seu meio familiar. Tal aprendizagem constitui o primeiro factor de socialização da criança e vai condicionar a aproximação

⁴⁸ O texto poético de Carlos Tê e João Gil intitulado “ A seita tem um radar”, interpretado pelo grupo musical *Cabeças no Ar*, é bem o exemplo da influência do currículo oculto.

que esta vai fazendo com o mundo, interferindo, por isso, nas aprendizagens escolares. Na sequência desta ideia, estes mesmos autores alertam para a seguinte realidade:

“O sucesso de toda a educação escolar e, mais geralmente, de todo o TP [trabalho pedagógico] secundário, depende fundamentalmente da primeira educação que o precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa esta prioridade na sua ideologia e na sua prática, fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto das aprendizagens ligadas à conduta quotidiana da vida e, em particular, através da aquisição da língua materna ou da manipulação dos termos e das relações de parentesco, são disposições lógicas que são submetidas ao estado prático, disposições mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou classes, predispondo desigualmente ao domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática tanto como pela decifração duma obra de arte”. (s.d.: 68)

Quer isto dizer que, consoante a maior ou menor complexidade das aprendizagens primárias realizadas pelos alunos muito antes da sua entrada para a escola, maior ou menor vai ser o seu grau de sucesso na educação escolar. Daí que J. Torres Santomé realce a necessidade de se perceber que

“os alunos e as alunas não chegam às escolas como *tábua* rasa, mas sim como pessoas que já receberam na sua família e no seu meio, através daquilo que podemos denominar uma educação circunstancial ou não formal, por um lado, um certo capital cultural, e, por outro, determinadas expectativas e atitudes acerca daquilo que é a cultura e do que esperar dela” (1995: 92)

Uma atitude atenta a estas condicionantes revelar-se-á precípua para que se possam evitar atitudes de desmotivação e conseqüente desinteresse dos alunos face àquilo que a escola tem para lhes oferecer. Nesta linha de pensamento, M. B. Galvão interroga-se sobre o facto de a escola funcionar como “meio de expansão ou de inibição da capacidade de comunicar” (1977: 498), chegando à seguinte conclusão:

“vemos ensinar as crianças a ler e a escrever, sem se saber, pelo menos, se na estrutura sócio-económica em que elas se encontram, a leitura e a escrita aparecem como um meio banal e indispensável para a participação e a comunicação. A Escola tem sido pois, até agora, mais um obstáculo à capacidade de comunicar do que um estimulante para o desenvolvimento dessa capacidade.” (*Idem*: 499).

As teses referidas remetem-nos directa ou indirectamente para os trabalhos de B. Bernstein, realizados na década de sessenta, sobre códigos linguísticos e inclusão social. Ao preocupar-se em explicar os factores que condicionavam o sucesso escolar, B. Bernstein associou-o aos códigos linguísticos usados pelos alunos. Os códigos linguísticos estão directamente correlacionados com a vivência social e com o modo como determinados grupos aprendem a construir palavras e com elas expressam a sua experiência. Assim, numa análise baseada nos contextos sociais dos discursos, este autor teoriza a ideia de que “les formes de socialisation orientent l'enfant vers des codes

de la parole différents” (1975: 231). Partindo de uma base sociolinguística, este autor pretendeu demonstrar “qu’il y a une organisation sociale des significations et, en même temps, que cette organisation peut se réaliser dans les discours selon des modalités qui varient selon le contexte” (*Idem* : 224). Sendo a noção de código uma das bases da sua teoria, B. Bernstein faz distinção entre o *código restrito* e o *código elaborado*. A nível linguístico, num código elaborado, “o falante fará uma selecção de uma gama relativamente extensa de alternativas e a probabilidade de predizer os elementos organizadores é consideravelmente reduzida” (Domingos *et al.*, 1986: 44). No que diz respeito a um código restrito, “o número destas alternativas é muitas vezes severamente limitado e a probabilidade de predizer os elementos organizadores é grandemente aumentada” (*Ibidem*). Assim, segundo B. Bernstein, com um código elaborado, o sujeito socializado acede mais facilmente à compreensão dos princípios que regem a sua socialização e pode efectuar uma análise reflexiva sobre a ordem social que lhe é transmitida. Com um código restrito, o sujeito adquire menos facilmente consciência dos fundamentos da socialização e o campo aberto à reflexão pode ser menos largo (Bernstein, 1975). Se bem que nas classes superiores se podem encontrar códigos restritos e códigos elaborados ao mesmo tempo, já nas classes trabalhadoras verifica-se uma forte proporção de famílias limitadas ao uso de um código restrito. Como consequência, os portadores de um código restrito vão encontrar mais entraves nos processos de escolarização. Assim, partindo do pressuposto que o modo de uso da língua é um determinante sociológico importante e que tem implicações sobre a aprendizagem, torna-se crucial que a escola tenha consciência desses dois modos de uso da língua e das suas consequências ao nível da aprendizagem (Domingos *et al.*, 1986). Tendo em consideração os contributos desta teoria, será importante que o professor, que é, no dizer de R. Grácio “o «cúmplice inocente» da função reprodutora da instituição escolar” (1981: 56) esteja consciente destas realidades sociais. Além do mais, também é fundamental que o professor saiba que a pressão do cumprimento do programa, o fazer prevalecer certas normas escolares e certos códigos linguísticos o induzem na valorização da cultura dominante e dos alunos que com ela se identificam e na desvalorização das culturas dominadas e dos alunos que na escola as materializam (*Ibidem*). Numa atitude observadora e reflexiva, o professor facilmente verifica que o código linguístico e social dos seus alunos é coincidente com o seu próprio código e até mesmo com o código dos outros alunos que integram a turma. Parece-nos evidente que E. Pedro também partilha desta ideia ao afirmar:

“O sucesso ou insucesso escolar estão (...) directamente relacionados com a possibilidade ou impossibilidade que os diferentes alunos sentem em reconhecer-se no código utilizado na aula, nos sinais que o constituem, nas regras que regem esses sinais. A marginalização que caracteriza os alunos das camadas populares, a indiferença que a escola habitualmente lhe produz, resulta, em muito, de sentirem que nada do que ali se passa tem que ver com eles e de que a sua experiência e o conhecimento que daí lhes advém, não é reconhecido como válido pela escola.” (1981: 34).

Um outro aspecto que se prende com os diferentes códigos, agora já não perspectivados exclusivamente numa dimensão sociológica, mas de carácter regionalista, relaciona-se com a noção de *variantes linguísticas*. De acordo com J. Peres e T. Mória, “uma variante (...) de uma língua distingue-se pela associação do núcleo de características centrais dessa língua – lexicais, sintácticas e fonológicas – a um conjunto de características particulares envolvendo um ou mais destes níveis” (1995: 34). Estas variantes são determinadas por factores de ordem geográfica (chamando-se-lhes, por isso, dialectos), de ordem sociocultural (sociolectos) e factores decorrentes de um crescente contacto entre línguas (*Ibidem*). Tais regionalismos estão frequentemente associados a formas arcaicas, não eruditas, de expressar acções e de nomear objectos de formas não reconhecidas pelo seu uso padrão e que depois, também frequentemente, são usos desvalorizados pela escolaridade formal, embora circulem na escola.

Seria talvez interessante, de um ponto de vista de uma visão crítica do currículo, se a escola pudesse reconhecer que esta diversidade linguística pode ser transportada para o currículo, ser integrada nas aprendizagens dos alunos em comparação com a norma padrão que se deseja que todos acedam e dominem. Obviamente que esta comparação não deveria passar (como muitas vezes acontece) pela diminuição ou desvalorização dessas variantes, pois, tal como os autores já referidos explicam, “de um ponto de vista estritamente linguístico, todas as variantes têm idêntico interesse e dignidade enquanto objectos de estudo, uma vez que todas elas são sistemas organizados por uma gramática” (*Idem*: 35). E os autores exemplificam:

“tanto é uma variante do português com interesse científico, por exemplo, aquela em que sistematicamente se flexionam as formas de segunda pessoa do singular de pretérito perfeito simples por analogia com as do presente do indicativo – *tu fostes, estivestes, dançastes* – como aquela em que essa analogia não intervém; (...) ou aquela variante em que não é feita a distinção fónica entre os grafemas «b» e «v» e aquela em que o é ...” (*Ibidem*).

Ao integrar-se nas práticas educativas esta diversidade linguística, sob um ponto de vista positivo e não discriminatório, está-se a promover nos alunos o seu desenvolvimento intelectual, cultural e social, contribuindo assim para acentuar um sentimento de unidade nacional, promovendo ao mesmo tempo uma educação de valores de cidadania e de convivência com o diferente.

Subjacente a este desígnio do reconhecimento da diversidade está a constatação do fenómeno crescente do multiculturalismo nas escolas e a que já nos referimos anteriormente. C. Leite, num dos seus trabalhos sobre o currículo e multiculturalismo, evidencia as fases pelas quais pode ser perspectivado o conceito de educação multicultural no nosso país. Assim, numa fase de assimilação e homogeneização, “a diversidade cultural e qualquer característica percebida como diferente do comportamento ou regras padrão são vistas como um problema perturbador da ordem instituída e do consenso social” (2002: 140). Deste modo, “a tónica põe-se na existência de uma cultura única (...) apenas em termos do acesso dos mais capazes [sem se relacionar] a possibilidade de sucesso com a relação entre a origem e cultura de pertença dos educandos e a cultura escolar” (*Ibidem*). Nesta perspectiva, o professor surge, no dizer de S. Stoer & L. Cortesão, como um “«daltónico cultural» (...) que não será sensível à heterogeneidade [dos] seus alunos (...) não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo com que trabalha ou a relação pedagógica que estabelece” (1999: 20-21). Mais recentemente, tem-se verificado que “a multiculturalidade foi deixando de ser percebida como um problema (...) para passar a ser entendida como um factor potenciador de um enriquecimento pessoal e social” (Leite, 2002: 140). Contudo, uma atitude passiva de mero reconhecimento e aceitação da diferença não basta, podendo até mesmo ser pernicioso. Alertam-nos para esta situação S. Stoer & L. Cortesão:

“a simples constatação das diferenças, a adopção acrítica de um relativismo cultural (que se traduz por uma aceitação incondicional da diversidade), coexistindo com a ausência de análise das relações de poder sempre envolvidas nas situações em que diferentes culturas coexistem no mesmo espaço, tudo isto comporta também certos riscos.” (1999: 23)

E os autores exemplificam o tipo de efeitos contraditórios que algumas dessas práticas podem originar:

- “- (...) limitar-se a contribuir para acentuar o exotismo da diferença existente;
- (...) não ir muito mais além e não contribuir para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte dos alunos;
- (...) não equipar com saberes que a sociedade dominante cruelmente exige como fundamentais para sobreviver;
- (...) guetizar, isolar, enfraquecer.” (*Idem*: 25).

Caberá então ao professor a tarefa de, em primeiro lugar, perceber quais são as suas representações e posicionamentos face ao tema em questão e, posteriormente, adoptar atitudes que promovam o “bilinguismo cultural” através de uma metodologia de investigação-acção, assente numa atitude reflexiva e contornada por uma perspectiva crítica (Stoer & Cortesão, 1999).

Paralelamente a estes aspectos, será igualmente crucial que o professor seja sensível a outras realidades ocultas que marcam a sua presença na instituição escolar e que vão interferir com a aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem com vista a uma mestria linguística. Num mundo dominado pelas tecnologias da informação e da comunicação, onde o transitório, o mutável e o utilitarismo são as palavras de ordem, fácil é perceber que as camadas mais jovens da sociedade se deixam influenciar por este mundo apressado, assimilando e reproduzindo os seus novos ideais. Consequentemente, as formas de comunicação, nomeadamente escrita, usadas pelos grupos de pares espelham esse carácter fugaz e apressado: são as mensagens SMS (*Short Message Service*), as salas de conversação na Internet, os correios electrónicos, os blogues, entre muitos outros, que impõem uma escrita abreviada e que rompe com todos os preceitos linguísticos. Mas também não podemos esquecer que muitas vezes é a própria escola a responsável por esse rompimento com a norma. Quantas vezes, no decorrer das actividades lectivas, se apela aos alunos que “escrevam depressa”, que “passem os apontamentos rapidamente”? Não estará a escola a contribuir, ainda que de forma inconsciente, para a ideia de que se deve escrever depressa e, consequentemente de forma abreviada? Não será essa uma forma velada de fazer com que os alunos desvalorizem a ideia de que escrever bem e com correcção é importante? Mais uma vez uma atitude reflexiva e crítica poderá ser o barómetro orientador das mensagens que vão sendo transmitidas aos discentes e percebidas por estes como as mais significativas.

Tal como referimos antes, são igualmente as práticas e os métodos utilizados que induzem aprendizagens que, às vezes, até colidem com as finalidades prescritas do currículo desejado.

A nível do currículo informal, será importante verificar que tipo de acções são levadas a cabo nas escolas e que funcionam também como promotoras do desenvolvimento da língua materna.

O currículo informal é constituído pelas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em espaços e iniciativas que a Escola organiza e potencia, embora não lhes atribua um carácter obrigatório ou não avalie formalmente os resultados desses espaços ou iniciativas, referidos ao impacto nas aprendizagens dos alunos. Assim, é através de actividades como a dinamização da biblioteca escolar, do jornal escolar, de clubes de leitura, de clubes de poesia, de actividades de compensação e apoio à língua materna, bem como de apoio a alunos cuja língua primeira não seja o português, entre muitos outros exemplos, que se poderá, de certa forma, “medir” o grau de importância que

determinada instituição escolar atribui à língua materna. Sendo a língua, como já foi sublinhado, um factor importante de socialização, será fundamental que o facilitar aos alunos situações extra-aula em que seja reiterada a necessidade de uma cada vez maior mestria linguística esteja presente nas preocupações pedagógicas dos agentes educativos.

Num estudo realizado por D. Santos (2002), a autora analisou, entre outros aspectos, quais as convicções que os alunos e professores dos ensinos secundário e superior tinham relativamente aos aspectos mais importantes para se “falar bem” e aos aspectos que conferiam mais prestígio às pessoas. Relativamente ao primeiro, “falar bem”, de entre os itens apresentados no inquérito (Correcção, Vocabulário, Facilidade de expressão, Fonética, Sintaxe, Clareza), alunos e professores escolheram “Facilidade de expressão” como o item mais importante para se falar bem. A fonética e o vocabulário aparecem como os factores menos valorizados. A correcção e a sintaxe, aspectos relacionados com os conhecimentos gramaticais, surgem em segundo, terceiro ou quarto lugar, o que, no dizer da autora, “demonstra que falar bem está geralmente associado a uma certa competência e destreza linguísticas” (*Idem*: 153). Quanto aos factores de prestígio (Boas relações sociais e poder, Escrever bem, Facilidade de comunicação e simpatia, Origem familiar e riqueza, Habilitações literárias e profissionais, Boa apresentação e beleza física), o estudo não apresentou unanimidade na escolha do item mais importante: a “facilidade de comunicação e simpatia” foi considerada a mais importante pelos alunos, ao passo que os professores colocam esse factor em segundo lugar e elegem em primeiro as “boas relações sociais e poder”. Mas, tomando em consideração os dados de todas as variáveis analisadas, a autora conclui: “os resultados mostram-nos com evidência que os aspectos de ordem linguística e escolar conferem mais prestígio às pessoas do que aqueles que se identificam com os aspectos de ordem mais social” (*Idem*: 154).

Fora da escola, podem ser igualmente encontrados indicadores sociais que revelam a importância de se manejar correctamente a língua, como factor de aceitação e integração do próprio indivíduo⁴⁹. Parece-nos ser essa valorização social da

⁴⁹ Por exemplo, com a aprovação recente da nova Lei da Nacionalidade, através do Decreto-Lei n.º. 237-A/2006, de 14 de Dezembro, tornou-se possível a concessão da nacionalidade portuguesa a estrangeiros que, entre outros aspectos, demonstrem possuir conhecimentos da Língua Portuguesa. Caberá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de certificação desses conhecimentos. Por outro lado, temos deparado ao longo dos tempos com programas televisivos (e também radiofónicos) que fomentam no público português o gosto pelo uso correcto e adequado da língua, nomeadamente o programa televisivo *Falar Português* (1989) da autoria de Edite Estrela e, mais recentemente, o programa “Cuidado com a

competência linguística o elemento de ligação entre algumas iniciativas que a sociedade civil dirige às Escolas⁵⁰.

Até ao momento temos vindo a enumerar situações que podem concorrer para o reconhecimento, por parte dos alunos, de que a mestria linguística é fundamental, bem como situações que propiciam o desenvolvimento de competências, nomeadamente linguísticas. Importa agora salientar de que modo essas competências linguísticas são postas em prática, isto é, que capacidades de *uso* o indivíduo é capaz de accionar na sua vida social, profissional e até mesmo pessoal. Esta ideia remete-nos para o conceito de *literacia*. Este conceito, que tem vindo a ser refinado na sua definição à medida que os estudos sobre o mesmo foram proliferando, pode ser descrito, no dizer de I. Sim-Sim, como “a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (1989: 62). Por outras palavras e de acordo com A. Benavente *et al.*, “trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de *uso* corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (1996: 4).⁵¹

Parece-nos evidente que o conceito de literacia se pode assim tornar no indicador mais útil e estável da competência linguística, quer porque é duradouro no tempo, transversal na aplicabilidade e resultado fidedigno dos diferentes currículos (formal, informal e oculto) a que cada um esteve exposto.

Língua”, apresentado por Diogo Infante, assim como o *Campeonato Nacional de Língua Portuguesa* que já vai na quarta edição e que tem captado a curiosidade e o interesse de uma grande parte da sociedade portuguesa. Também pode ser encontrado um espaço *on line*, que completou 11 anos de existência em 15 de Janeiro de 2008, dedicado ao esclarecimento de questões relacionadas com a língua portuguesa: *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. E exemplos como estes multiplicam-se e servem para enfatizar a ideia da correcção linguística e do valor social da linguagem.

⁵⁰ Compulsando rapidamente iniciativas locais, geralmente dinamizadas por Câmaras Municipais, ou Nacionais constatamos existirem uma imensa quantidade de concursos destinados a alunos em que se pede que escrevam sobre um qualquer assunto, e depois se avalia a competência linguística. (ex Jogos Florais, concursos de contos, de poesia, etc.)

⁵¹ Neste sentido, torna-se evidente distinguir o conceito de alfabetização do de literacia. Segundo M. R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa, “enquanto *alfabetização* refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Assim, *alfabetização* refere um conhecimento obtido, estável, enquanto *literacia* designa um conhecimento processual, em aberto.” (2000: 13).

CAPÍTULO II

ORTOGRAFIA E COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA

“um nível deficiente no domínio da ortografia tende a reflectir-se na própria relação com a escrita, ainda durante a escolaridade e para além dela”

L. Barbeiro, 2007

1. Da ortografia

1.1. Introdução

Um primeiro conceito que se nos afigura importante elucidar prende-se com o termo *ortografia*. De acordo com o ortografista Duarte Nunes de Leão, a “ortografia é a ciência de bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras” (1983: 49). Assim, tal como explica M. H. Mateus, é a “«ciência de escrever dereitamente» (de *orto*, directo, e *grafia*, escrever) ” (2002: 92). Assim sendo, a ortografia assume-se como sendo a maneira correcta de escrever as palavras. Deste modo, se encarmos apenas a palavra *grafia*, vemos que este termo se apresenta como uma noção incompleta no âmbito da ortografia, uma vez que, segundo Galisson & Coste, a definição de *grafia* abarca apenas a “representação escrita dos sons de uma língua seja qual for o tipo de representação adoptado [e] não implica necessariamente a referência à noção de norma” (1983: 363). Uma outra acepção da palavra *grafia* poderá relacionar-se com “a maneira própria de cada pessoa escrever à mão; caligrafia” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2008). Por isso, no dizer de M. Alves, a ortografia “é o estudo da figuração exacta dos sons, ou da escrita correcta das palavras [e cuja] diferença entre a pronúncia e a grafia, entre a língua falada (...) e a língua escrita (...) provoca dificuldades graves aos que escrevem” (1994: 1). Esta ideia de correcção aparece então associada ao conceito de norma ou de regras implícitas na realização escrita da língua, sendo necessário, de acordo com J. H. Carvalho, que “exista um conjunto de regras que comandem as equivalentes a observar entre as palavras orais e as palavras escritas e que sejam aceites pelos membros da comunidade” (1986: 72). Nesta perspectiva, a ortografia poderá também designar a parte da gramática que ensina a bem escrever, pelo que se engloba no conjunto de normas que regulam a utilização dos diferentes sinais gráficos (Estrela *et al.*, 2005). Dito de outro modo, e evocando as palavras de I. Silva (2005: 32):

“a **ortografia** é uma **técnica gráfica**, vinculada por um «**Acordo**» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em **desenhar** num espaço concreto os **grafemas** definidos para o registo escrito de um dada língua, seguindo-se um **conjunto de regras combinatórias e de usos**, ambos **codificados**.”

Decorre daqui a constatação de duas evidências: a de que a ortografia pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas oficialmente e reconhecidas pela sociedade e cuja aplicação prática implica uma actividade de produção escrita, resultante da utilização de mecanismos de natureza mental e também motora. Daí que seja atribuído ao bom domínio da ortografia, do ponto de vista de certos autores, um certo valor, eficiência e prestígio sociais (Vasconcelos, 1935; Graves, 1996; Mateus, 2002; Barbeiro, 2007). Depreende-se daqui um certo peso consignado à correcção escrita que está relacionado com o seu carácter de durabilidade, pois, contrariamente à mensagem oral, a escrita é aquela que passa através do tempo (Silva, 2005). Demais a mais, e de acordo com F. Vasconcelos, os erros ortográficos são mais aparentes, mais visíveis e como são escritos “são um registo permanente da deficiência do indivíduo” (1935: 10).

Ainda que pareça linear a ideia de que toda a convenção ortográfica deve obedecer a uma norma, a um conjunto de preceitos, esta questão não tem sido assim tão simples, nomeadamente no que diz respeito ao contexto português. De facto, ao longo dos tempos poder-se-á dizer que têm existido várias *normas* que são fruto da própria evolução histórica e da natureza evolutiva e mutável que caracterizam qualquer língua viva. Não é nossa pretensão, neste trabalho, darmos conta, de forma exaustiva, da história da ortografia portuguesa, mas apenas referirmos alguns marcos importantes que a contextualizam.

A evolução da ortografia portuguesa poderá ser dividida em três grandes períodos históricos. Inicialmente, numa primeira fase que se engloba até ao século XV, predominou essencialmente uma abordagem fonética da língua, cuja essencial preocupação radicou na representação fonética dos sons da fala. Havia, portanto, uma forte tendência para ortografar as palavras tal qual eram pronunciadas: *honrra*; *ezame*, etc..⁵² Contudo, esta aparente simplicidade não estava ainda normalizada, pois existia uma variação na representação dos sons da linguagem falada, por exemplo, o som /i/ aparecia representado ora por *i* ora por *y*.⁵³ Com o advento do Renascimento e respectivo interesse pela cultura clássica, o Latim, em particular, passou a ter um interesse renovado, o que originou uma certa influência desta língua na língua portuguesa. É o chamado período pseudo-etimológico, pois pretendia-se recorrer à escrita etimológica das palavras. Mas paralelamente a esta situação, também se assiste

⁵² Vd. RIBEIRO, Guilherme (2000). *Periodização da Evolução da Ortografia Portuguesa*.

⁵³ *Idem*.

ao começo do interesse pelas línguas vernáculas e pelas características que distinguem as línguas entre si (Mateus & Villalva, 2006). Começam assim a surgir as primeiras gramáticas do português: a *Gramática da Linguagem Portuguesa*, em 1536, de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da Língua Portuguesa*, em 1540, de João de Barros. Deste modo, tal como nos dá conta M. L. Buescu, o problema linguístico aparece sustentado por duas coordenadas: “o sistema gramatical ligado à tradição latino-humanística (...) [e] a construção de um esquema gramatical (...) aplicado às línguas modernas, como passo para a nobilitação destas” (1983: 9). É de salientar que com o aparecimento destas gramáticas da língua se verifica uma preocupação com o estabelecimento de uma norma, de um critério de uniformização tendo em vista alcançar um certo carácter científico e rigoroso da língua. A esta preocupação com a gramática das línguas, aparece-lhe desde logo associado o problema da ortografia. Surgem então várias *Ortografias*, nomeadamente, a *Ortografia da Língua Portuguesa*, em 1576, de Duarte Nunes de Leão. Verificamos então uma espécie de tensão entre o moderno e o antigo, onde o costume parece ainda ganhar terreno. Ainda assim, de acordo com a autora anteriormente citada, esta questão da subordinação à etimologia é “mais aparente do que real” (*Idem*: 13). Contudo, não poderemos deixar de reconhecer uma certa herança etimológica consagrada à nossa língua e que nos leva a citar J. H. Carvalho (1986: 74)⁵⁴:

“Por amor à etimologia (e também ao costume, sancionado pela maior parte dos ortógrafos do passado) é que se mantêm, por exemplo, o *h* inicial de palavras como *homem*, *humano*, *herói*, e as distinções gráficas entre *x* e *ch* (*puxar* e *achar*), *j* e *g* (*enjeitar* e *gengiva*), *s*, *ss* e *c*, *ç* e *x* (*ansia*, *passo* e *ceder*, *paço* e *próximo*), etc.”

Posteriormente, e numa fase que se prolonga até aos nossos dias e que tem tido por base critérios de simplificação e também de unificação da língua, assiste-se a um período com recuos e avanços em termos ortográficos e cujo cerne da questão se relaciona com a vertente dupla, patente nas variantes do português europeu e do português do Brasil, ou seja, uma única língua, uma dupla ortografia. Em termos de marco referencial, este período inicia-se em 1911, com a primeira grande reforma ortográfica protagonizada por Gonçalves Viana⁵⁵, mas que não foi propriamente

⁵⁴ Refira-se que este artigo de J. H. Herculano de Carvalho foi escrito à luz das bases propostas pelo Acordo Ortográfico de 1986, que nunca chegou a ser posto em prática.

⁵⁵ M. H. Mateus refere que “esta reforma (...) eliminava dígrafos de origem grega como *th*, *ph*, *rh* e *o y*, simplificava as consoantes duplas (excepto *rr* e *ss* entre vogais), eliminava consoantes não pronunciadas

extensiva ao Brasil.⁵⁶ Após alguns recuos e avanços, particularmente do lado brasileiro, em 1945 há finalmente novo acordo.⁵⁷ É de salientar que a partir desta altura a questão da língua portuguesa passa a ter uma dimensão política.⁵⁸ Posteriormente, em 1971, no Brasil, e em 1973, em Portugal, foram promulgadas leis que reduziram bastante as divergências ortográficas entre os dois países. Após uma tentativa falhada de um novo acordo em 1975, tal não foi aprovado por razões de conjuntura política vigentes em Portugal. É então em 1986, no dia 12 de Maio, que se dá no Rio de Janeiro um encontro não apenas entre Portugal e o Brasil, mas também entre os cinco países africanos emergidos da descolonização portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe). À altura, este acordo foi inviabilizado, principalmente do lado português, devido a uma forte reacção polémica protagonizada pela sociedade civil em geral, e desencadeada pelos mais puristas da língua em particular, decorrente essencialmente da abolição dos acentos gráficos das palavras proparoxítonas (esdrúxulas) e paroxítonas (graves), principalmente porque tal medida descaracterizava a língua e colidia com a tradição e aspectos históricos e culturais da língua portuguesa.⁵⁹ Repare-se, porém, que as cedências a fazer inerentes a este acordo, afectavam tanto os portugueses como os brasileiros. Atentemos, por isso, nas palavras de J. H. de Carvalho, a propósito deste assunto (1986: 74)⁶⁰:

«desde que não influíssem na pronúncia da vogal antecedente» e regularizava a acentuação gráfica” (2006: 6).

⁵⁶ De acordo com E. Estrela, foi a partir desta data de oficialização da nova ortografia que se iniciou o ponto da discórdia entre Portugal e Brasil, que se repercutiu no divórcio ortográfico da actualidade, pelo facto de esta decisão ter sido uma “decisão unilateral (...) como se o Brasil não fosse, também ele, condómino do idioma de Camões!” (1993: 12). No ano de 1931, é assinado no Rio de Janeiro, no dia 30 de Abril, um primeiro acordo firmado entre a Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, baseado no sistema de Gonçalves Viana, e cujo principal objectivo visado era a unidade ortográfica da língua portuguesa (Alves, 1994).

⁵⁷ Surge em Portugal o Decreto n.º. 35.228, e, no Brasil, o Decreto-Lei n.º. 8286 (que acaba por ser revogado no Brasil três anos mais tarde), que aprovam o acordo de 10 de Agosto de 1945, resultante do trabalho da Conferência Interacadémica de Lisboa, bem como da Convenção Luso-Brasileira de 29 de Dezembro de 1943 (*Idem*).

⁵⁸ A propósito deste assunto Vd. MATEUS, M^a. Helena Mira (2002). “Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? ”. In MATEUS, M^a. Helena Mira. *A Face Exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 53-70.

⁵⁹ Cf. ALVES, Manuel dos Santos (1994). *O Novo Acordo Ortográfico*. 2^a ed. Lisboa: Universitária Editora. Neste texto o autor fez uma recolha, dos vários meios de comunicação social da altura, de testemunhos de diferentes personalidades portuguesas e apresenta um conjunto alargado de opiniões, a propósito do Acordo de 1986. Uma recolha semelhante de testemunhos relacionados com esta questão também pode ser consultada em CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês; LEIRIA, Isabel (1987). *A Demanda da Ortografia Portuguesa*. Lisboa: João Sá da Costa.

⁶⁰ Cf. Nota 54.

“Com este acordo, em boa hora assinado, introduzem-se algumas modificações nos hábitos gráficos de todas as partes interessadas. Mas nele não se têm de ter em conta tanto as alterações quanto um outro fator (...) qual é o da unidade: o de pôr termo à lamentável situação (...) de funcionarem duas ortografias diferentes para a nossa língua comum. É em nome dessa unidade que se suprimem as «consoantes mudas» e é em atenção a ela que se eliminam quase por completo os acentos gráficos - uniformizando numa só escrita *insonia, harmonio, Antonio, tonico, helenico, cenico, comico*, etc., etc., o que era, num lado do Atlântico, *insônia, harmônio, Antônio, tônico, helênico, cênico, cômico*, e do outro, *insónia, harmónio, António, tónico, helénico, cénico, cómico*.”

Em 1990, é aprovado (12 de Outubro) e depois assinado (16 de Dezembro) pela Academia Brasileira de Letras, pela Academia de Ciências de Lisboa e pelas delegações dos PALOP o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990). Este entraria em vigor no dia 1 de Janeiro de 1994, após depositados os instrumentos de ratificação de todos os Estados, junto do Governo português, o que não aconteceu na sua totalidade. Já mais recentemente, em 2004, os Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa reuniram para aprovar um “Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico”, que já foi ratificado pelo Brasil, Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe e, mais recentemente, por Portugal, em Março de 2008, tendo-se o governo comprometido a adotar as medidas necessárias para o processo de transição, no prazo de seis anos.

Importa, sobretudo, decidir sobre o que de verdade se pretende num processo de evolução ortográfica: se o manter da *consuetudo* (do costume, hábito), da tradição, de uma certa ideia de identidade cultural, ou se, em nome de uma versatilidade, o permitir que essa evolução ortográfica favoreça a transcrição fonema-grafemas, tornando-se, por conseguinte, uma língua com critérios de transparência mais evidentes, tendo em vista uma mais fácil aquisição das regras linguísticas por parte do aprendente e, por isso, uma relação menos problemática com a língua, o que contribuiria para uma mestria linguística mais precoce e mais generalizada aos utilizadores.

1.2. Transformação da língua oral num sistema escrito

Partindo da comparação entre o oral e a escrita, é facilmente verificável que a linguagem escrita se apresenta como uma invenção bem mais recente do que a linguagem oral que é universal e que terá surgido centenas de milhares de anos antes da escrita (Veloso: 2007). Daí que a escrita seja, no dizer deste autor, “um *produto cultural e não universal* da espécie, na medida em que (...) existem indivíduos e comunidades

humanas que não fazem uso dela” (*Idem*: 138). Assim, segundo M.G. Franco *et al.*, “a linguagem escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral. (...) Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita não se desenvolve de forma espontânea e universal, necessitando do recurso ao ensino formal” (2003: 22-23).

As primeiras manifestações que prenunciam a capacidade da escrita remontam à inscrição de sinais em objectos, daí que a capacidade de escrever surja como consequência de uma acção motora em que se grava, desenha e pinta (Sousa, 1999). A par desta vertente sensorial e motora, a escrita também aparece como a forma de transposição do oral para o escrito, o que evidencia o seu carácter fonológico (*Idem*). Em termos de evolução da escrita, inicialmente esta é caracterizada por uma fase pictográfica: “a pictografia é um género gráfico que utiliza símbolos e não signos, na representação do real” (*Idem*: 26). M. Vautherin & C. Vicente, explicam, exemplificando, que um sistema pictográfico de escrita é aquele que permite exprimir as ideias através de imagens figuradas ou simbólicas: assim, o desenho de uma mala num painel de estação indica o compartimento para a bagagem; no código da estrada duas figuras de crianças assinalam proximidade de uma escola e necessidade de abrandar (2006).

Posteriormente, a tendência estética levou a que lentamente se fizesse corresponder uma palavra a cada sinal gráfico, dando origem ao sistema ideográfico ou logográfico; “trata-se de sistemas completos de escrita (...) [em que] os signos utilizados são grafemas que traduzem signos verbais” (Sousa, 1999). Tal como L. Barbeiro nos refere, os sistemas ideográficos, como é o caso do chinês, utilizam um número muito elevado de caracteres “pelo facto de a palavra apresentar uma forma fónica e uma forma gráfica sem que os elementos da forma gráfica correspondam à representação directa dos elementos da forma fónica” (2006: 3).

Nos sistemas denominados silábicos, como é o caso do *Kana* japonês, cada símbolo ou sinal representa uma combinação de sons (consoantes e vogais), isto é, uma sílaba. Nos chamados sistemas alfabéticos, como é o caso das línguas europeias, que têm por base um alfabeto, existe uma correspondência entre os fonemas, que são os sons mínimos que não podem ser divididos em unidades mais pequenas (*Ibidem*), e os grafemas. Deste modo, visto que cada palavra é constituída por uma combinação de unidades mínimas, o número necessário de símbolos para representar as palavras acaba por ser muito mais reduzido do que nos outros sistemas de escrita (*Ibidem*). Este aspecto

relacionado com a economia e eficácia dos sistemas alfabéticos também é reconhecido por M. Vautherin & C. Vicente (2006). Todavia, a complexidade inerente do princípio alfabético, nomeadamente, no dizer de A. Silva, “a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais (as letras), e que estas codificam os fonemas” (2004: 188) vai implicar “um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado” (*Ibidem*).

Sendo a ortografia uma forma convencional de transposição do oral para o escrito, a sua materialização dá-se fundamentalmente pela correspondência grafemas-fonemas e vice-versa. Contudo, esta representação nem sempre se apresenta na sua forma mais pura, uma vez que, no dizer de L. Barbeiro, o sistema ortográfico de cada língua apresenta especificidades quanto aos símbolos – **grafemas** ou **letras** – com que representa os sons” (2006: 4). Desta forma, consoante o grau de complexidade das relações entre fonemas e grafemas, os sistemas ortográficos podem ser designados de sistemas “transparentes ou superficiais” ou de “opacos ou profundos”. No primeiro caso, a língua tende a ser representada na escrita a um nível estritamente fonológico, resultando que “la traduction fiable de la phonologie en orthographe, permet d’écrire correctement quasi tous les mots de la langue” (Mousty & Alegria, 1999: 7). Assim, quanto maior é o número de fonemas e de fonogramas que se aproximam, mais perto se está da biunivocidade (Jaffré, 1997). No caso dos sistemas “opacos ou profundos”, estes reflectem bastante a morfologia da língua (Perfetti: 1997). Como se pode depreender, nestes sistemas, porque carregados de irregularidades, o recurso exclusivo à fonologia não assegura a exactidão da transcrição (Fayol & Jaffré, 1999). Torna-se, por isso fundamental, de acordo com JP. Jaffré, que se recorra ao princípio semiográfico da escrita: “le terme «semiographique» designe un principe qui, en écriture, se caractérise par une hétérogénéité sans doute plus importante encore que celle du principe phonographique” (1997: 27). Só assim é possível ter-se em conta “la complexité linguistique de formes graphiques qui regroupent le plus souvent plusieurs unités significatives, ou morphèmes” (*Ibidem*). Em termos práticos, qual seria então o sistema ideal? Segundo M. Fayol & JP. Jaffré, “le système idéal ferait correspondre à chaque configuration sonore de la langue une configuration graphique unique” (1999: 149). Assim, esse sistema comportaria “un nombre égal de lettres et de phonèmes en correspondance biunivoque. Chaque phonème se transcrirait par une lettre (ou graphème) et une seule.” (*Ibidem*). Nesta sequência, é com evidência que se verifica que os sistemas ortográficos regulares “sont acquis plus vite et induisent moins d’erreurs

que ceux qui présentent un moindre degré de régularité” (*Idem*: 155), contribuindo assim para uma maior mestria ortográfica (Mousty & Alegria, 1999). Como é natural, um sistema assim não existe, daí que se tenha de recorrer à heterogeneidade anteriormente realçada por JP. Jaffré (1997). Além disso, a inconsistência fonema-grafema e vice-versa de determinadas línguas obriga a que, no acto da escrita ortográfica, sejam postas em prática múltiplas fontes de conhecimentos que vão implicar que a mestria ortográfica accione o recurso a operações cognitivas consideráveis.

2. Competência ortográfica: como se adquire?

Nas últimas duas décadas têm vindo a ser realizados diversos estudos no âmbito da psicolinguística com a preocupação de trazer algumas explicações acerca de como são processados os mecanismos cognitivos implicados na aquisição e aprendizagem da ortografia (Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Treiman & Cassar, 1997; Bousquet *et al.*, 1999; Fayol & Jaffré, 1999; Mousty & Alegria, 1999). Contudo, alguns desses estudos apontam para conclusões que nem sempre sendo contraditórias, apresentam visões diferentes e abrem perspectivas para novas pesquisas no âmbito da competência ortográfica. Da revisão da literatura, verificámos que esses estudos se têm centrado essencialmente na infância, bem como nos primeiros anos de ensino formal, ou seja, sensivelmente a partir dos 5-6 anos de idade. Este marco, que baliza o início da escolaridade formal por parte da criança, aparece sustentado pela seguinte constatação: “As crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola, fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, tendo alargado, consideravelmente, competências que lhes permitem comunicar com os outros” (ME-DGEBS, 1990: 99).

De seguida, faremos uma abordagem de alguns aspectos que consideramos importantes sobre alguns modelos desenvolvidos pelos investigadores e que têm estado na base de vários trabalhos acerca da aquisição e aprendizagem da competência ortográfica.

Vários autores têm demonstrado uma preocupação no estabelecimento de um quadro teórico geral que lhes permita partir de um conjunto de pressupostos sobre os quais assentam as bases da aquisição ortográfica. Assim, M. Fayol & JP. Jaffré (1999) tomam como ponto de partida o modelo proposto por Frith em 1985. Segundo este

modelo, a leitura e a ortografia compreendem três etapas: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. A primeira, a logográfica, foi alvo de vários estudos e de pontos de vista diferentes (Fayol & Jaffré, 1999). Esta fase baseia-se nas associações directas, sem mediação fonológica, entre uma forma visual concreta e o sentido. Deste modo, numa fase inicial, nenhuma regra nem regularidade permitem a passagem da forma escrita à oral e vice-versa (*Ibidem*). Contudo, posteriores pesquisas envolvendo a produção, vieram demonstrar que mesmo as crianças desprovidas de qualquer experiência escolar conseguem compreender certos aspectos do funcionamento da escrita (*Ibidem*). Nesta fase logográfica a criança chega à leitura através de pistas relativas ao contexto em que as palavras surgem, nomeadamente através das suas características visuais, é o caso da palavra «Coca-cola», inscrita com um formato específico e com as cores vermelha e branca (Barbeiro: 2007). A fase alfabética é caracterizada essencialmente pela exploração sistemática das correspondências entre fonia e grafia (mediação fonológica). Tais correspondências podem dizer respeito aos fonemas e aos grafemas e demonstram o funcionamento do princípio alfabético (Fayol & Jaffré, 1999). Esta fase começa quando as crianças descobrem que a escrita transcreve a linguagem oral. Muitos factores concorrem para essa descoberta: a maturidade e a experiência da criança, a regularidade do sistema ortográfico, mas também as práticas de instrução explícita (*Ibidem*). A correspondência sistemática entre sons e letras conduz a uma escrita e / ou a uma leitura de base fonológica. As dificuldades aparecem na presença de sistemas opacos que se caracterizam pelas correspondências complexas entre as configurações de sons e de letras e que vão sendo aprendidas tendo por base o tratamento das regularidades e que culminam progressivamente numa fase ortográfica (*Ibidem*). A fase ortográfica não sucede bruscamente à fase alfabética: ambas interpenetram-se (*Ibidem*). Nesta fase, a ortografia passa de uma representação fonética à integração regular de marcas ortográficas e de elementos morfofonémicos, pelo que a criança verifica que há constrangimentos que a correspondência fonemas-grafemas não consegue dominar (*Ibidem*). Deste modo, o tratamento desses constrangimentos pode efectuar-se de várias formas: da recuperação directa de itens de um léxico ortográfico hipotético, da referência à regularidade estatística de sucessão de fonemas, das letras e dos seus emparelhamentos ou das analogias lexicais; poderá ser igualmente realizado o recurso às dimensões supra-ordenadas, tais como a significação ou a morfologia flexional ou derivacional (*Ibidem*).

Um outro modelo que está na base do estudo das aquisições ortográficas é o chamado modelo de “duas vias” ou de “dupla via” e que P. Mousty & J. Alegria tomam como ponto de partida. Segundo estes autores, neste modelo existem dois procedimentos que, embora independentes, podem funcionar em paralelo: o procedimento ortográfico ou lexical e o fonológico ou sublexical (1999: 8). No primeiro, a operação ortográfica consiste em recuperar a ortografia de uma palavra conhecida a partir de uma representação ortográfica armazenada na memória. A palavra dita sofre, primeiro, um tratamento preliminar de maneira a extrair uma representação intermediária acústico-fonética. Tal representação, no caso de uma palavra familiar, vai permitir a activação de uma entrada no registo da memória que contém as representações fonológicas das palavras conhecidas (léxico fonológico) e a recuperação dessa significação por intermédio da representação armazenada no sistema semântico. A representação semântica permite, de seguida, a recuperação da representação ortográfica correspondente à palavra num outro registo de memória chamado léxico ortográfico. Este procedimento é sensível à frequência de uso das palavras e ao estatuto lexical das sequências ortográficas (uma palavra desconhecida ou uma pseudopalavra, não estando representadas lexicalmente, não podem ser tratadas por este procedimento) (*Ibidem*). No que diz respeito ao modelo fonológico, este é baseado na utilização de um sistema sublexical de regras de conversão fonologia-ortografia. Uma palavra percebida, após a análise da sua forma sonora, é segmentada em unidades fonológicas (fonemas), as quais recebem uma tradução ortográfica (grafemas). A ortografia é por fim obtida por montagem dos seus segmentos ortográficos. Este procedimento é sensível ao carácter mais ou menos sistemático das relações fonema-grafema e à influência do contexto que obriga a escolha de certas grafias (*Ibidem*). Relativamente a estes dois tipos de conhecimentos, L. Barbeiro ressalta as potencialidades próprias destas duas vias, face à complexidade dos sistemas de escrita, ao afirmar que:

“Por meio do conhecimento relativo às regras de correspondência entre fonemas e grafemas, é possível escrever (e inversamente ler) palavras regulares ainda que desconhecidas para o sujeito. É possível também fazer uso de regras gerais para decidir acerca da ortografia de palavras particulares. Por meio do conhecimento ortográfico associado a cada palavra, é possível escrever de acordo com as características específicas apresentadas por determinadas palavras. Por outro lado, esse conhecimento é necessário nos casos em que as palavras apresentam fonemas que podem ser representados por mais do que um grafema, sem que haja uma regra de correspondência fonemas-grafemas que explicita qual deve ser utilizado.” (2007: 34)

Um outro enquadramento global que contextualiza a competência ortográfica, assim como os processos cognitivos inerentes à sua aquisição, é-nos proposto por S. Bousquet *et al.*. Segundo estes autores, “toute graphie est le résultat d’un calcul, de la

mise en œuvre de processus cognitifs... qui dépendent à leur tour de connaissances plus générales, de points de vue, de représentations sur l'écriture et sur l'orthographe" (1999: 25). A estes processos dão o nome de "mondes cognitifs" (*Ibidem*). Nesta esteira, os autores citados fazem referência aos "mondes «prélinguistiques»", segundo os quais a competência ortográfica emerge de actividades gráficas ou pré-ortográficas anteriores. Assim, a criança, quando mais jovem, perspectiva a escrita como um traço cuja única função consiste em «dizer qualquer coisa» (*Idem*). À medida que a criança começa a escrever, a produzir mensagens, entra num processo em espiral, interrogando-se sobre o funcionamento do traço escrito. A emergência desses mundos pré-linguísticos produz um conjunto de efeitos implícitos e modifica o estatuto da língua e sua relação com a escrita. A habilidade do discurso que acompanha os primeiros traços dá progressivamente lugar a uma associação mais estreita entre o que é escrito e o que é dito. Há cada vez mais espaço para que a fala se torne progressivamente um objecto da escrita (*Idem*). Assim, às formas gráficas decorrentes da convenção social (as letras) são associadas significações heterogéneas, de início fortemente distanciadas de um verdadeiro trabalho linguístico sobre a escrita, que se vão aproximando de uma exploração mais legítima. A tendência logográfica é a mais próxima e a mais elaborada das produções deste tipo (*Idem*). Nos designados "mondes linguistiques", a criança já compreendeu que as chaves de escrita passam por uma análise do contínuo sonoro (*Idem*). Esta lógica fonográfica encontra, contudo, dois obstáculos: o primeiro decorrente do facto de que as escritas alfabéticas não são totalmente regulares, caracterizando-se por isso, por uma polivalência gráfica; o segundo é determinado pelos efeitos da morfologia sobre a escrita. (*Idem*). Poder-se-á então dizer que as representações fonográficas são a parte mais importante do trabalho, mas aparecem em coexistência com a representação semiográfica. Esta dimensão contribui cada vez mais para a concretização de mundos cognitivos mais pertinentes, pois, na ausência de biunivocidade, são accionados procedimentos paralelos que podem ser qualificados como analogias, processos visuais, ortográficos, etc.. A mestria da ortografia implica que a uma análise paradigmática (correspondência fonemas/grafemas) seja associada uma análise sintagmática (sequências gráficas); estas duas competências analíticas permitem antecipar uma organização em sequências de letras mas, além disso, elas permitem integrar as grafias não fonográficas. À coexistência de processos fonográficos e semiográficos sucede uma fase morfográfica que, sem romper completamente com a fase anterior, é decorrente de outro mundo cognitivo – a *morfografia*. A *morfografia*

designa a parte do sistema gráfico que marca as relações gramaticais e lexicais (noção de plural, de flexão verbal, entre outros). Contudo, esse mundo cognitivo da morfografia não se reduz ao conhecimento dessas marcas, ele também se estende à sintaxe (relação das palavras na frase) (*Idem*).

T. Nunes, P. Bryant & M. Bindman (1997), num estudo longitudinal que tinha em vista a observação dos morfemas produzidos por crianças inglesas entre 6 e 9 anos e respectiva consciência morfossintáctica, focalizaram as tarefas ortográficas no estudo dos verbos ingleses no passado. Este trabalho permitiu-lhes esquematizar uma hipótese de desenvolvimento da ortografia baseada em cinco etapas: a primeira etapa é denominada de pré-fonética, pois as crianças não conseguem produzir de uma maneira estável ou compreensível as terminações das palavras; a segunda é fonética. Aqui aparecem frequentes transcrições fonéticas das terminações e com erros na produção da ortografia convencional dos morfemas. A terceira etapa é uma etapa intermediária durante a qual as crianças começam a utilizar a terminação “ed”⁶¹ o que revela que utilizam mais do que as simples correspondências fonéticas, mas que ainda não conhecem o estatuto gramatical, pois não ortografam de maneira regular a terminação “ed”. Durante a quarta etapa as crianças compreendem que a terminação “ed” possui um estatuto gramatical e utilizam essa terminação só para os verbos no passado, ainda que essa terminação seja igualmente generalizada aos verbos irregulares. Também produzem bem menos ortografias fonéticas do que as crianças de idades anteriores. Estes autores sublinham que a transição da etapa intermediária (terceira) à quarta etapa é a mudança mais importante porque corresponde ao facto de que as crianças reconhecem pela primeira vez a existência de um elo entre a gramática e a ortografia. Durante a quinta etapa, as crianças escrevem o “ed” final unicamente nos verbos regulares no passado e regressam à escrita fonética nos verbos irregulares, à qual haviam recorrido durante a segunda etapa.

Como já foi referenciado anteriormente esta visão da aquisição e aprendizagem compartimentada em etapas não tem recolhido unanimidade entre os vários investigadores. De acordo com R. Treiman & M. Cassar, as teorias que dão conta que os conhecimentos ortográficos não afectam a ortografia da criança enquanto esta não tenha armazenado um número importante de palavras na memória e que descrevem os conhecimentos ortográficos como consistindo na aprendizagem de sequências, não têm

⁶¹ Relembramos aos leitores de língua portuguesa que a terminação “-ed” é a utilizada nas terminações do Simple Past e do Past Participle dos verbos regulares em inglês.

em conta que as crianças possam possuir desde cedo conhecimentos sobre as convenções mais simples da ortografia (1997). Na fundamentação desta tese, as autoras remetem para um estudo realizado por R. Treiman, 1993 (*apud* Treiman & Cassar, 1997): a investigadora observou as escritas produzidas por crianças do primeiro ciclo da primária ao longo do ano. Estas eram encorajadas a escrever, mas a ortografia não era objecto de correcção. As crianças tinham tendência a produzir ortografias compatíveis com as regularidades do sistema escrito inglês. Por exemplo, as vogais e as consoantes que são mais frequentemente dobradas em inglês como *e* e *l* apareciam mais frequentemente duplicadas nas escritas das crianças do que as letras que o são raramente ou que nunca o são, como *u* e *h* (*Idem*). No dizer das mesmas autoras, (1997: 89-90):

“Ces exemples, et d’autres, suggèrent que les orthographes débutant développent une sensibilité à des patrons orthographiques simples beaucoup plus précocement que ne le suggèrent les modèles actuels du développement orthographique. (...) les connaissances orthographiques émergent beaucoup plus précocement que l’on avait coutume de le penser.”

Pelo exposto, verificámos que a delimitação de um quadro conceptual, de cariz psicolinguístico, que permita o estabelecimento de pontos de partida acerca da aquisição e aprendizagem do princípio ortográfico, tem sido uma constante entre os diferentes investigadores. Embora existam nuances e interpretações diferenciadas quanto ao estabelecimento de etapas ou vias cognitivas de acesso à ortografia, julgamos que o denominador comum tem sido a preocupação em entender e explicitar as operações mentais inerentes à capacidade ortográfica. Deste modo, pensamos ter delineado um conjunto de teorizações e de enquadramentos importantes que têm norteado o estudo dos processos psicolinguísticos envolvidos na aquisição e aprendizagem da ortografia. Nos parágrafos que se seguem, tentaremos verificar de que modo a aquisição da competência ortográfica pode ser perspectivada numa relação mais estreita com outras competências da língua, nomeadamente a vertente fonológica e os processos de leitura.

2.1. Competência ortográfica e consciência fonológica – que relação?

A importância consignada ao conhecimento fonológico de uma língua parece reunir algum consenso junto dos investigadores. A aquisição e aprendizagem da ortografia insere-se num sistema linguístico oral, por um lado, e, por outro, porque se trata de sistemas alfabéticos, apresenta uma correspondência mais ou menos regular entre sons e letras (Fayol & Jaffré, 1999). Embora a utilidade da mediação fonológica

possa ser considerada como apenas típica de uma fase inicial da aprendizagem, essencialmente destinada à constituição de um léxico ortográfico, têm surgido evidências de que “les performances précoces aux habiletés phonologiques – et donc dans la mise en œuvre de la médiation phonologique – prédisent les performances ultérieures en lecture et écriture de mots irréguliers” (*Idem*: 152). Deste modo, A. Silva refere que “a consciência fonológica é uma competência necessária, ainda que não suficiente, para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético” (2004: 188). As crianças necessitam, portanto, de “desenvolver, gradualmente, a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos” (*Ibidem*). M. Pestun partilha igualmente das ideias expostas ao afirmar (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 atualmente é que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos”.

Nesta linha, M. G. Pinto (1994) considera igualmente que, tendo em conta a consciencialização exigida pelas várias tarefas linguísticas, a criança tem necessidade de possuir uma competência explícita das propriedades fonémicas⁶² da fala para ler/escrever.

M. De Lemos (2002) corrobora esta ideia ao citar um dos trabalhos levados a cabo por Byrne & Fielding-Barnsley, 1992 (*apud* De Lemos, 2002), que se baseou no treino da consciência fonémica. Segundo aquela autora, os resultados vieram reiterar “the accumulating evidence that phonemic awareness is one of the critical factors that underlie children’s success in learning to read” (*Idem*: 30). Assim, tem sido evidenciado que “phonemic awareness is a strong predictor of success in learning to read, and that explicit instruction in phonics is a more effective teaching strategy” (*Idem*: 32).

O papel que a consciência fonológica desempenha na aprendizagem da leitura e da escrita tem sido verificado através de algumas investigações. S. Guimarães (2003) realizou um estudo com sujeitos que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em português, com o objectivo central de avaliar os níveis de consciência fonológica e consciência sintáctica dos alunos, analisando a relação entre essas habilidades metalinguísticas e as diferenças de desempenho na leitura e na escrita

⁶² Impõe-se, neste momento, a necessidade de clarificação dos conceitos de *consciência fonológica* e *consciência fonémica*. De acordo com S. Guimarães, a *consciência fonológica* refere-se para “designar uma consciência geral dos segmentos que compõem a fala (rimas, aliteraões, sílabas e fonemas) e o termo *consciência fonémica* para a consciência específica de fonemas” (2003: 33).

de palavras isoladas. Desta forma, para avaliar a consciência fonológica, foram propostas por esta autora a realização de três tarefas: a segmentação fonológica, a categorização fonológica e a subtração de fonema. Quanto à primeira, os resultados demonstraram que todos os sujeitos tiveram maior dificuldade na segmentação fonêmica das palavras dissílabas do que na das palavras monossílabas, dificuldade que foi mais acentuada no grupo que apresentava sujeitos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Na segunda tarefa, os resultados revelaram que a identificação e manipulação de sílabas são realizadas mais facilmente do que a identificação e a manipulação de fonemas. Pela análise destes dados, a autora foi levada a concluir: “confirma-se que a consciência fonêmica é fundamental na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita em Português” (*Idem*: 42). Os resultados obtidos na tarefa de subtração de fonema revelaram que, de um modo geral, o desempenho foi bom, tendo sido possível concluir que os resultados relativos às tarefas de avaliação da consciência fonológica “são unânimes em apontar a desfasagem dessa consciência nos sujeitos *com* dificuldades na leitura e na escrita; desfasagem essa que envolve principalmente a identificação e a manipulação dos fonemas” (*Ibidem*).

M. Pestun (2005) empreendeu um estudo longitudinal, no Brasil, com o propósito de verificar se crianças (com a idade média de cinco anos e oito meses) que não haviam frequentado a escola até à sua inserção no PréIII⁶³ e que não possuíam conhecimento de leitura e de soletração apresentavam consciência fonológica ao ingressarem no ensino formal, e se a presença dessa habilidade favorecia a aquisição da leitura e da escrita. Desse estudo, a investigadora concluiu que “crianças que apresentam consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos podem ser manipulados adquirem e desenvolvem as habilidades de leitura e de escrita de forma mais eficiente” (*Idem*: 411). Fazendo uma comparação dos resultados do seu estudo com os resultados de um outro estudo encetado por Capovilla & Capovilla, 1998 (*apud* Pestun, 2005), M. Pestun concluiu que os sujeitos por ela observados haviam alcançado piores resultados em consciência fonológica do que os do outro estudo, o que levou a autora a levantar duas hipóteses explicativas. A falta de escolarização anterior dos sujeitos observados por M. Pestun, por contraste com os sujeitos da amostra de

⁶³ A Educação Básica brasileira está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental (inicia-se aos seis anos, é obrigatório e tem nove anos de duração) e Ensino Médio. A educação infantil é oferecida em creches, para crianças até aos três anos de idade, ou em pré-escolas, para crianças dos quatro aos seis anos de idade. O PréIII corresponde, assim, ao último ano da educação infantil que antecede a entrada no ensino formal.

Capovilla & Capovilla, 1998 (*apud* Pestun, 2005) que frequentavam a escola particular desde o pré-I, parece confirmar que a instrução formal no sistema alfabético é importante para o desenvolvimento da consciência fonológica. A outra hipótese dizia respeito ao nível socioeconómico de origem das crianças: os pais do estudo de M. Pestun eram maioritariamente semi-analfabetos ou apresentavam poucos anos de escolarização. Provavelmente, aqueles pais liam menos aos filhos e realizavam poucos jogos de linguagem, não tendo por isso despoletado o desenvolvimento da consciência fonológica nesse grupo, ao passo que as crianças da amostra de Capovilla & Capovilla, 1998 (*apud* Pestun, 2005), pertenciam a uma classe socioeconómica média (*Ibidem*). Após discussão dos resultados obtidos, esta autora regista as seguintes considerações finais:

“(1) parece existir uma relação causal entre consciência fonológica e ulterior desempenho em leitura e escrita, visto que a consciência fonológica foi medida antes de as crianças terem aprendido a ler e a soletrar; (2) parece existir uma relação de efeito entre o ensino formal no sistema alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica; (3) existem diferentes níveis de consciência fonológica, ou seja, primeiro desenvolve-se a consciência da sílaba e, posteriormente, a consciência do fonema; (4) as habilidades metafonológicas são dependentes da idade, do nível escolar e das formas de ensino”. (*Idem*: 411-412)

As ideias explanadas nos parágrafos anteriores podem levar-nos a concluir que a importância da consciência fonológica se apresenta como uma das causas que influi substancialmente no desenvolvimento das capacidades linguísticas mais abrangentes, tais como a leitura e a escrita, assim como nas capacidades linguísticas mais específicas, como é o caso da ortografia. Contudo, também têm surgido algumas evidências de que a ortografia poderá, de forma inversa, contribuir para facilitar e evidenciar essa consciência fonológica. Assim, N. Ellis (1997) ao reconhecer que a consciência fonológica é importante para a aquisição da leitura alfabética, sublinha igualmente que “c’est d’abord par le biais de l’orthographe, plutôt que par celui de la lecture, que l’enfant prend conscience qu’une stratégie phonologique est utile en ce qu’elle fragmente les relations écriture-parole (*Idem*: 272-273). Dito de outro modo, a prática precoce da ortografia conduz geralmente à divisão das palavras faladas em fonemas e a representar esses fonemas em letras, quer dizer: a prática ortográfica das palavras proporciona a oportunidade de comparar as informações fonémicas entre letras individuais e sons e estudar a maneira como elas são incluídas na palavra (*Ibidem*). Nesta sequência, no dizer deste autor, “par la pratique de l’orthographe, l’enfant peut apprécier la relation subtile entre le symbole d’un mot et le son correspondant. La découverte de cette relation est la clef d’entrée dans l’alphabet” (*Ibidem*). Podemos

concluir que esta habilidade de reconhecer os aspectos fonológicos da língua é influenciada pela prática da ortografia, estabelecendo-se entre estas duas capacidades uma relação bidireccional.

Um estudo realizado por J. Veloso (2007) veio evidenciar essa influência que o conhecimento ortográfico tem sobre o conhecimento fonológico dos falantes, verificando ao mesmo tempo que “à medida que avançam na aprendizagem da ortografia da língua, os sujeitos sofrem também reconfigurações sucessivas do seu conhecimento fonológico” (*Idem*: 459). Por outro lado, este autor verificou igualmente que, nos falantes nativos do português, “as capacidades de manipulação fonémica são posteriores às capacidades de manipulação silábica, surgindo somente após e em resultado da aprendizagem da escrita alfabética” (*Idem*: 460). Nesse estudo, o autor submeteu um grupo de 42 crianças falantes nativas monolíngues do português europeu a uma observação longitudinal, tendo estas sido observadas ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, com o intuito de proceder à verificação de três hipóteses. A primeira, já referenciada, situa-se a um nível mais genérico e veio replicar resultados encontrados em estudos anteriores. As segunda e terceira hipóteses também vieram a ser confirmadas, mas num âmbito mais específico da língua. Assim, o autor realizou cinco momentos de observação dos sujeitos do estudo em causa, tendo em vista a corroboração da segunda hipótese, na qual se pressupunha que os falantes, na silabação das sequências Obstruinte+Lateral (por exemplo *pl*, *fl*, *cl*), desdobram as duas consoantes em duas sílabas diferentes e sucessivas e que somente após a aprendizagem da escrita é que essas duas consoantes são associadas numa só sílaba. Desta observação e através dos dados recolhidos, o autor verificou que o número de segmentações heterossilábicas destas duas consoantes diminuiu com o decorrer da escolaridade, tendo dado lugar a um maior número de segmentações tautossilábicas (e, portanto, correctas) dessas duas consoantes. De acordo com J. Veloso, este aspecto confirmou a mudança da representação destas sequências no conhecimento fonológico dos sujeitos, que pode ser atribuída, pelo menos em parte, à aprendizagem da representação ortográfica de tais sequências, como resultado de uma conformação progressiva dessa representação à norma ortográfica da língua, formalmente imposta através da aprendizagem escolar (*Idem*: 392 e sgtes.). A terceira hipótese aventada por este autor prendia-se com a situação de que na silabação das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial (por exemplo, *fresco*) os sujeitos, antes da aprendizagem formal da escrita, não aplicam uma estratégia uniforme de divisão silábica e que a divisão das duas consoantes

por duas sílabas diferentes e sucessivas emerge nomeadamente após a aprendizagem das regras de translineação gráfica destas sequências. Deste modo, as dúvidas dos falantes estariam no considerar estes grupos consonânticos como heterossilábicos e necessariamente translineados na escrita (fres//co) ou como tautossilábicos e, conseqüentemente, não translineados na escrita (fre//sco). Assim sendo, o autor formulou a hipótese de que estas dúvidas de translineação resultariam de um conflito no conhecimento fonológico dos falantes entre essas duas possibilidades de divisão silábica (*Idem*: 406). Após análise dos dados recolhidos, o autor chega à conclusão que a hipótese anteriormente formulada foi confirmada, visto que se operou uma mudança da representação da divisão silábica destas sequências no conhecimento fonológico dos sujeitos, passando-se de uma fase em que não é visível uma preferência clara das segmentações heterossilábicas destas sequências (final do 1º ano) para uma outra fase em que essa preferência já é consistente no conhecimento fonológico das crianças (*Idem*: 412-3).

Verificamos que a relação entre a competência ortográfica dos sujeitos e a consciência fonológica dos aspectos fônicos da língua são capacidades que se complementam, existindo uma forte interdependência entre elas. Parece evidente o facto de a linguagem oral ser adquirida pelo falante de forma inconsciente e natural. Tal não implica, no entanto, que sobre esse mesmo conhecimento não se realize uma reflexão explícita e deliberada sobre as suas propriedades fonológicas. Além disso, sendo a ortografia uma capacidade humana que só se adquire através da aprendizagem formal (ao contrário do carácter mais espontâneo e implícito da linguagem oral) implica que a ela sejam associadas determinadas operações cognitivas que passam pela *consciencialização* progressiva das várias convenções que caracterizam a língua, pelo que, o sujeito deve ser considerado como um sujeito activo e implicado no desenvolvimento da sua própria aprendizagem, para que possa gradualmente operacionalizar diversas habilidades que lhe permitam uma cada vez maior mestria linguística.

2.2. Competência ortográfica e leitura – que relação?

Diversos autores têm vindo a desenvolver as suas pesquisas sobre a aquisição e desenvolvimento da ortografia numa relação muito estreita desta com a leitura e vice-versa. Nesta sequência, J. Alegria & P. Mousty (1997), que advogam a existência de

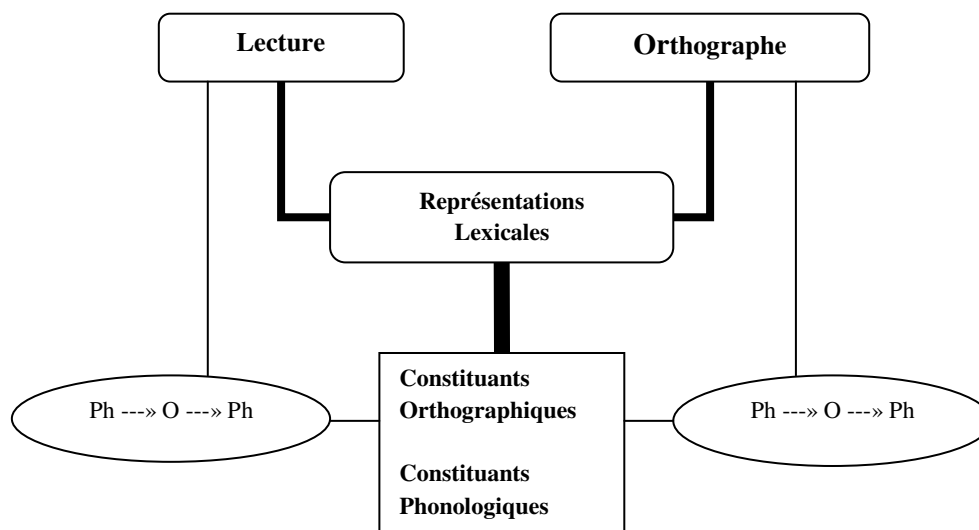
uma via dupla nos procedimentos de escrita, já anteriormente explanados, partem do pressuposto da existência de um léxico ortográfico constituído por representações ortográficas que dependem da leitura. Deste modo, num estudo realizado por estes autores (Alegria & Mousty, 1996, *apud* Alegria & Mousty, 1997), partindo da ideia de que a ortografia correcta dos grafonemas inconsistentes não-dominantes (possuem uma alternativa grafémica mais frequente) depende da existência de um léxico ortográfico e que a existência deste dependerá do número de encontros do sujeito com as palavras escritas, colocaram a hipótese de existir uma forte correlação entre os efeitos da frequência das palavras e o nível de leitura das crianças. A amostra deste estudo compreendia 39 leitores deficientes e 75 crianças normais. Estas foram divididas em grupos e aparelhadas pelo seu nível de leitura (nível 1, 2 e 3). A tarefa de escrita consistia em 20 palavras de alta e baixa frequência incluídas em frases. A classificação dessas palavras em função da sua frequência foi estabelecida tendo por base a estatística realizada sobre um corpo de textos literários franceses. A observação dos resultados permitiu verificar que a execução ortográfica dos grafonemas inconsistentes não-dominantes é fraca ao nível mais baixo da leitura, em ambos os grupos. Quanto ao critério de frequência das palavras, nas palavras de baixa frequência, a execução foi relativamente homogénea nos diferentes grafonemas. Nas palavras de alta frequência, tal situação repercutiu-se positivamente na execução ortográfica. Um dado importante recolhido deste estudo foi que os leitores deficientes são mais fracos ao nível da ortografia lexical do que os leitores normais, sugerindo que os processos de identificação das palavras dos primeiros lhes permitem ler mas não desenvolver um léxico ortográfico eficiente. Assim, os leitores deficientes necessitam de uma maior exposição às palavras escritas do que os bons leitores para conseguirem armazenar as representações ortográficas quantitativa e/ou qualitativamente equivalentes. Podemos concluir que, de acordo com estes autores, a execução ortográfica está associada às representações lexicais ortográficas armazenadas na memória, que, por sua vez, estão relacionadas com a qualidade e quantidade de leituras que vão permitindo a sua construção progressiva. Assim, no dizer de P. Mousty & J. Alegria, “le simple fait de lire semble permettre la constitution de représentations orthographiques et ceci est clairement attesté par l’évolution différentielle de l’orthographe des mots en fonction de leur fréquence” (1999: 18).

C. Perfetti também advoga a importância de uma via lexical para a concretização da ortografia, no sentido de que (1997: 40):

“l’orthographe candidate doit être comparée avec la représentation du mot écrit que possède l’orthographeur. Ce processus de vérification, en general implicite, devient explicite et visible lorsqu’un orthographeur produit un candidat orthographique afin de vérifier si l’orthographe «lui semble correcte».”

Por outras palavras, esse processo de verificação passa pela visualização da palavra escrita com o intuito de a comparar com as representações lexicais disponíveis e aferir da sua adequação ou não. Por outro lado, este mesmo autor considera a leitura e a ortografia como dois processos altamente interdependentes, “deux faces d’une même médaille” (*Idem*: 45). Assim, C. Perfetti parte do modelo “Restreint-Interactif (R-I)”. Neste modelo a leitura e a ortografia correspondem à *mesma coisa* ao nível do léxico, sendo em tudo diferentes nos importantes detalhes de tratamento. A sua similaridade provém da sua dependência mútua no que diz respeito à qualidade de representações da forma das palavras escritas. Esta qualidade assenta sobre duas componentes que se aperfeiçoam com a experiência da leitura e ortografia: a *precisão* e a *redundância*. A precisão corresponde à probabilidade que as letras específicas sejam representadas como parte de uma palavra no léxico do leitor. A redundância corresponde à formação de conexões grafema-fonema específicas das palavras. Essas conexões são desenvolvidas pela convergência da correspondência grafema-fonema generalizada e pelas formas ortográficas específicas. Elas complementam a conexão que possa existir entre a forma de uma palavra escrita e aquela de uma palavra falada. Somente um tipo de conexão escrita-fonologia é logicamente necessária; as duas aportam uma rede de segurança que assegura uma leitura fluida e bem conseguida numa variedade de situações. Esses dois princípios de qualidade lexical determinam a proficiência lexical do leitor. São condições da competência leitora. Mais precisão e mais redundância conduzem à proficiência. O que se afigura ainda mais pertinente é a concepção segundo a qual a ortografia constitui o mais puro indicador da qualidade lexical. Resumindo, a ideia de que os processos ortográficos e de leitura se apoiam sobre uma só representação que comporta os constituintes ortográfica e foneticamente específicos interconectados apresenta alguma evidência. Os processos ortográficos parecem utilizar a leitura durante uma etapa de verificação, da mesma forma que os processos de leitura parecem utilizar a ortografia durante uma etapa de verificação. Estas posições conduzem a um modelo geral relativo às relações leitura-ortografia que estão representados na figura 1. Os dois processos utilizam as representações lexicais que comportam os elementos ortográficos (O) e fonológicos (Ph). A ortografia e a leitura mobilizam esses dois conjuntos de elementos e possuem uma etapa de verificação:

Figura II. 1: Relação ortografia-leitura.



(Perfetti, 1997)

A. Bosman & G. Van Orden (1997) também partem do pressuposto de que há uma dependência entre leitura e ortografia. Contudo, reconhecem que ortografar é mais difícil do que ler, porque as relações entre fonemas e letras são mais irregulares do que as relações entre letras e fonemas e porque as irregularidades entre fonema-letra devem ser resolvidas pela dinâmica relativamente fraca entre significações e letras, ao passo que na leitura as irregularidades entre letra-fonema são resolvidas pela dinâmica mais forte entre significações e fonemas. Embora estes autores postulem uma relação próxima entre ortografia e leitura, defendem que a leitura nem sempre é eficaz para a aprendizagem da ortografia, até porque, no dizer dos autores, “lire un mot cent fois ne garantit pas qu’il soit ensuite orthographié correctement” (*Idem*: 219). Os autores argumentam a sua posição exemplificando com um estudo levado a cabo por Bosman & Groot, 1992 (*apud* Bosman & Van Orden, 1997) em que ao longo de uma tarefa de reconhecimento de dupla escolha foi apresentada à criança a palavra BLAUW (*blue*) e um erro de ortografia fonologicamente plausível BLOUW, pedindo-lhe depois que seleccionasse a ortografia correcta. O facto de que a criança lera a palavra duas ou seis vezes não conduziu à diferença. Este estudo permitiu-lhes concluir que a avaliação da capacidade em ortografia está fortemente dependente da tarefa proposta. As crianças (e mesmo os adultos) são melhores a ortografar quando os seus conhecimentos de ortografia das palavras são testados através de uma tarefa de reconhecimento. Por isso é

que a ortografia se apresenta como tarefa mais difícil do que a leitura. O reconhecimento da ortografia é semelhante ao da leitura porque a criança pode apreender as letras da ortografia correcta. Inversamente, produzir uma ortografia necessita que a criança engendre a ortografia correcta a partir da fonologia e das significações (Bosman & Van Orden, 1997). Além disso, os conhecimentos gerais das relações entre letras e fonemas não são suficientes para conduzir à ortografia correcta. O contexto no qual as letras se inserem, que é diferente para todas as palavras, à excepção das homógrafas, contribui fortemente para o conhecimento sobre a ortografia das palavras (*Idem*). Verificamos que esta posição contrasta com a de J. Alegria & P. Mousty (1997) e P. Mousty & J. Alegria (1999) que afirmam que o simples facto de ler favorece a ortografia.

L. Ehri (1997) defende a opinião de que a leitura e a ortografia são processos semelhantes “parce qu’elles dépendent des mêmes sources de connaissances en mémoire: des connaissances sur le système alphabétique et des connaissances sur l’orthographe de mots spécifiques” (*Idem*: 260). No entanto também são processos diferentes pois a resposta fornecida na leitura difere daquela fornecida na ortografia, isto é, “lire met en jeu une réponse: celle consistant à prononcer un mot. En revanche, orthographier met en jeu des réponses multiples: écrire plusieurs lettres selon une séquence correcte” (*Ibidem*), pelo que são necessárias mais informações em memória para ortografar as palavras com precisão do que para as ler (*Ibidem*). Deste modo, esta autora elaborou um quadro conceptual que distingue e incorpora os diferentes comportamentos, processos e fontes de conhecimentos inerentes à leitura e ortografia. Esse quadro conceptual baseia-se em cinco princípios relacionados com o decorrer da aprendizagem da leitura e da ortografia: 1) Familiaridade: os alunos encontram palavras onde a ortografia lhes é familiar, pois tais formas foram tratadas em diversas ocasiões e memorizadas, bem como palavras que não lhe são familiares e que nunca memorizaram; 2) Conhecimentos memorizados: os alunos adquirem dois tipos de conhecimentos que armazenam na memória: a) os conhecimentos sobre o conhecimento ortográfico em geral e as regularidades das relações grafema-fonema; b) os conhecimentos da ortografia de palavras específicas, tornados suficientemente familiares por estarem armazenados em memória; 3) Acção do sujeito sobre a língua: três tipos de acção sobre a língua podem ser distinguidos: a) ler as palavras para determinar a sua pronúncia e a sua significação; b) produzir a ortografia das palavras; c) reconhecer se as palavras são ortografadas correctamente ou não; 4) Modo de tratamento das palavras: existem pelo

menos três modos de tratar as palavras na leitura e na ortografia: de memória, por invenção, por analogia; 5) Níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita: existem quatro níveis de desenvolvimento ou etapas: o nível um, nível pré-alfabético, aplica-se aos pré-leitores que operam a partir de informações não alfabéticas até possuírem alguns conhecimentos do sistema alfabético; o nível dois (alfabético parcial) aplica-se aos aprendizes que operam a partir de conhecimentos rudimentares sobre certas relações entre letras e sons; o nível três (alfabético completo) aplica-se aos alunos que possuem conhecimentos mais completos, colocando em jogo as unidades grafema-fonema assim como os conhecimentos sobre o modo como essas unidades formam as palavras; o nível quatro (alfabético consolidado) aplica-se aos alunos mais avançados possuindo os conhecimentos do padrão das letras assim como das unidades grafema-fonema (*Idem*). Focando a atenção nos processos de memória, invenção e analogia, esta mesma autora explica que nos processos de memória, assim que as informações respeitantes às formas escritas de palavras específicas estão disponíveis em memória, elas são recuperadas para ler ou para ortografar. Nos processos por invenção, utilizados para as palavras desconhecidas, uma estratégia de ataque para ler as palavras coloca em jogo a descodificação da palavra, isto é, a aplicação de conhecimentos sobre as unidades ortografia-som, a fim de montar uma pronúncia plausível reconhecida como palavra real. A estratégia de ataque para inventar a ortografia das palavras necessita de desdobrar as suas pronúncias, de detectar as unidades de sons e de aplicar os conhecimentos sobre o sistema alfabético a fim de criar as sequências de letras plausíveis para os sons. Os conhecimentos alfabéticos utilizados para inventar são similares na leitura e na ortografia: ler necessita de capacidades de fusão para juntar uma pronúncia unificada a partir das partes descodificadas separadamente; ortografar necessita de capacidades de segmentação para distinguir os fonemas que devem ser ortografados pelos grafemas. A segmentação e a fusão são as capacidades metafonológicas que muitos dos aprendizes não adquirem facilmente na ausência de um ensino explícito. Por fim, os processos por analogia têm a ver com outro modo de ler ou ortografar as palavras não familiares em que se recorre à semelhança com as palavras familiares presentes na memória. Por exemplo, os alunos que percebem a palavra nova *MANIC* e a tentam ler (versus os que entendem “manic” e que tentam escrevê-la) podem reconhecer que essa palavra rima com uma palavra cuja ortografia é conhecida, por exemplo *PANIC*. Para tratar as palavras por analogia, os alunos devem possuir informações suficientemente detalhadas sobre as letras de uma palavra familiar análoga

em memória para poder comparar. Eles devem identificar a semelhança e aceder aos seus conhecimentos e adaptá-los ao longo da leitura e da ortografia de uma palavra não familiar (*Idem*). Relativamente à influência da leitura sobre a ortografia, esta autora concluiu que há uma transferência da leitura à ortografia. Segundo um estudo levado a cabo em 1980 (*apud* Ehri, 1997) os sujeitos liam duas pseudopalavras fonologicamente equivalentes (*WHEOPLE* vs *WEEPLE*, *BISTION* vs *BISCHUN*, cada pseudopalavra era pronunciada de modo idêntico). Após um atraso de quatro minutos, os alunos escreviam de memória a ortografia das palavras lidas. A maioria dessas palavras (69%) era evocada perfeitamente, indicando que uma transferência substancial da leitura à ortografia se produziu apesar das diferenças ortográficas das palavras (*Idem*). Num outro estudo, conduzido em parceria pela mesma investigadora, os resultados comprovam igualmente o impacto da leitura das palavras sobre a memória da ortografia (Ehri & Wilce, 1986, *apud* Ehri, 1997). Foram utilizadas palavras que comportavam batimentos consonânticos medianos, pronunciados a maior parte das vezes como /d/ mas ortografados ou com D ou com T, como *HUDDLE*, *MODIFY*, *PEDIGREE* vs. *METEOR*, *GLITTER*, *ATTIC*. Foram apresentadas aos alunos doze palavras, metade ortografadas com D e a outra metade ortografadas com T. Metade dos sujeitos lia as palavras, a outra metade entendia-as e percebia-as mas não as percepcionava visualmente. Os alunos estudavam as palavras e no dia seguinte escreviam-nas. Foi observado que os que tinham lido as palavras ligaram os grafemas aos fonemas e recordavam-se dos sons para cada palavra com /d/ ou /t/ segundo a sua ortografia, ao passo que os alunos que apenas perceberam as palavras ortografaram o som /d/ na maior parte das palavras, o que veio revelar a influência da escrita sobre a ortografia (*Idem*). Ainda, num outro estudo (Ehri & Roberts, 1979, *apud* Ehri, 1997), foi demonstrado que a forma como os alunos aprendem a ler um conjunto de palavras tem impacto sobre a memorização da ortografia. Os alunos liam dezasseis palavras quer num contexto frásico escrito, quer de forma isolada. Aprenderam a ler as palavras perfeitamente. No decorrer de um teste ortográfico passado no dia seguinte, os alunos que haviam lido as palavras de forma isolada produziram correctamente um número mais significativo de letras do que os alunos que haviam lido as palavras em contexto. No dizer desta autora, “ces résultats montrent que des variations d’expérience en lecture peuvent avoir un impact sur la performance en orthographe” (*Idem*: 253). Num quarto estudo (Ehri & Wilce, 1987, *apud* Ehri, 1997) sobre o interesse dos efeitos de transferência da leitura sobre a ortografia colocava a atenção nas palavras específicas. Um grupo de alunos de

jardim de infância foi dividido em dois. A primeira metade aprendia a decodificar as palavras CVC (consoante-vogal-consoante), as palavras CCVC e as palavras CVCC, ao passo que a outra metade praticava a relação letra-som de forma isolada. Os alunos que haviam beneficiado de um treino de decodificação aprenderam não só a ler um conjunto de palavras mais eficazmente, mas também ortografavam foneticamente e com mais precisão. As diferenças entre os grupos foram significativas (*Idem*). Desta forma, L. Ehri conclui que (1997: 253):

“la lecture exerce un impact sur l’orthographe des debutants. Les resultats motrent 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 la lecture exerce également un impact bénéfique sur la capacité a orthographier”.

Esta mesma autora também se interessou relativamente aos efeitos da ortografia sobre a leitura. Assim, numa experiência realizada a aprendizes (Ehri & Wilce, 1987, *apud* Ehri, 1997) foram manipulados os seus conhecimentos sobre o sistema alfabético em geral. Os sujeitos, alunos de jardim de infância, foram seleccionados pelas habilidades limitadas em leitura de palavras e ausência de decodificação. Elas situavam-se ao nível alfabético parcial do desenvolvimento da ortografia. Os sujeitos experimentais aprenderam a segmentar os fonemas e a simbolizá-los em grafemas nas palavras de tipo CVC, CCVC e CVCC, assim como nas não-palavras. Os sujeitos controlados efectuaram associações isoladas fonema-grafema. Os sujeitos realizaram vários trabalhos a fim de aprender a ler um conjunto de doze palavras ortografadas de forma semelhante. A comparação entre o desempenho dos dois grupos revelou que os sujeitos treinados a ortografar aprenderam a ler significativamente mais palavras do que os sujeitos do grupo de controlo. A explicação que foi privilegiada foi a de que o ensino da ortografia melhora os conhecimentos operacionais sobre o sistema alfabético. Graças a esses conhecimentos os alunos do grupo experimental foram capazes de formar as conexões grafema-fonema mais completas do que os sujeitos do grupo de controlo para se lembrarem da forma de lerem as palavras (*Idem*). Nesse estudo, o ensino da ortografia melhorou a habilidade dos sujeitos a aprender, com a prática, a ler um conjunto de palavras, mas não melhorou a sua habilidade de decodificação de palavras desconhecidas, porque nenhum dado sobre o modo de juntar e unir os grafemas em fonemas lhes foi fornecido. Deste modo, a autora conclui que é provável “que l’orthographe aide la lecture car l’enseignement en orthographe aide à exploiter les connaissances sur le système alphabétique des élèves, lesquelles rendent alors service

aux processus utilisés en lecture” (1997: 255), salvaguardando a seguinte situação “la question de savoir si les connaissances spécifiques sur les mots se transfèrent de l’orthographe à la lecture nécessite d’autres études” (*Idem*: 256).

Em jeito de balanço, podemos concluir que na generalidade os diferentes investigadores reconhecem que o desenvolvimento da ortografia e da leitura pressupõe a existência de um léxico ortográfico que resulta das representações lexicais existentes na memória dos sujeitos. Por outro lado, parece também consensual o facto de que ortografar é mais difícil do que ler, pois os processos cognitivos implicados num e noutro apresentam-se mais complexos no primeiro (*rappel*) do que no segundo (reconhecimento) (Alegria & Mousty, 1997). Além do mais, parece evidente que a tradução grafema-fonema e fonema-grafema não basta para um desempenho suficiente da leitura e da ortografia. Existem outros processos cognitivos que concorrem para a aquisição da ortografia (analogias, percepção motora e visual das palavras, segmentação das palavras, precisão e redundância). Um outro aspecto importante é que consoante a tarefa aplicada ao sujeito, esta pode condicionar logo à partida o seu maior ou menor sucesso na leitura e ortografia, o que nos remete para a importância que o ensino tem para o desenvolvimento destas competências (Ehri, 1997), isto é, conforme o tipo de “olhar” que o professor leva o aluno a desenvolver na sua prática linguística, este vai reflectir-se na qualidade das aprendizagens efectuadas.

2.3. Competência ortográfica e competência linguística

Neste momento pensamos estar em condições de apresentar uma definição mais sistematizada de competência ortográfica e verificar de que modo esta competência específica se insere no âmbito mais geral da competência linguística.

Morales Ardaya (2008) considera que escrever uma língua com correcção implica cinco aspectos diferentes: 1) o uso das letras ou grafemas; 2) o uso de sinais auxiliares (marcas de acentuação e diacríticos); 3) a adequada silabação dos vocábulos; 4) a adequada separação das palavras no texto, por meio de espaços em branco; 5) o uso de sinais de pontuação. Uma vez que a ortografia compreende vários aspectos, a competência ortográfica pode ser dividida em várias subcompetências: 1) competência ortografémica ou ortografemática (domínio das normas que regem o uso dos grafemas ou letras, o qual inclui o emprego adequado das maiúsculas); 2) competência ortotónica: domínio das normas que regem o uso dos acentos gráficos; 3) competência

ortossilábica: domínio das normas de silabação dos vocábulos, para os dividir no final de uma linha ou para aplicar as regras de acentuação gráfica (*Idem*).

De acordo com L. Barbeiro, o processo de escrita necessita de competências que “asseguram a materialização da linguagem sob forma gráfica (competências grafomotoras, na escrita manual) e competências que asseguram a codificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita (competências ortográficas)” (2007: 19). Assim, as competências gráficas apresentam os aspectos mais directamente relacionados com o aspecto visual e a materialização do acto de escrever. Na fase inicial da escolaridade o aprendente necessita de adquirir competências relacionadas com 1) a ocupação do espaço na página, onde se incluem os aspectos relacionados a) com as margens, b) com o espaço que separa umas palavras das outras (e que concede à palavra uma autonomia gráfica), c) com as linhas que devem apresentar uma distância regular e progredir horizontalmente [da esquerda para a direita e verticalmente, de cima para baixo], d) com as relações de tamanho entre as letras (as vogais *a, e, i, o, u*, e as consoantes *c, m, n, r, s, v, w, x*, ocupam a zona média de escrita; as letras altas *b, d, h, k, l, t*, ocupam a zona média de escrita, prolongando-se na zona alta; as letras baixas *p, g, j, q, y, z*, ocupam a zona média e prolongam-se na parte baixa; a letra *f* distribui-se pelas três zonas); 2) a obtenção de um traço regular; 3) a forma caligráfica das letras; 4) o domínio progressivo do movimento contínuo da escrita (*Idem*). Além destas competências gráficas, e ainda na esteira deste autor, estão também presentes as competências ortográficas que dizem respeito à representação gráfica das unidades da linguagem oral. Deste modo, a competência ortográfica consiste (*Idem*: 33):

“na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos.”

Nesta linha de raciocínio para o autor, estas competências gráficas não se podem limitar ao nível da palavra isolada, uma vez que existe a necessidade de se combinar as palavras em frases e de estas se agruparem para formar textos que implicam a concepção e selecção de conteúdos, a sua organização e expressão, tudo isto numa lógica de coesão e coerência (*Idem*). Estas constatações fazem-nos pensar na competência ortográfica como uma competência necessária, mas também específica de uma competência mais geral e alargada que é a competência linguística. Nesta sequência, torna-se precípuo perspectivizar a competência linguística como um conjunto

de habilidades distintas mas que se inter-relacionam entre si e que pode ser sintetizada, no dizer de I. Sim-Sim *et al.*, da seguinte forma (1997: 24):

“A capacidade de reconhecimento da informação linguística desdobra-se nas competências de **compreensão do oral** (atribuição de significado a cadeias fónicas) e de **leitura** (extração de significado de cadeias gráficas). Por sua vez, a capacidade de produção de informação linguística desdobra-se nas competências de **expressão oral** (produção de cadeias fónicas dotadas de significado) e de **expressão escrita** (produção de cadeias gráficas dotadas de significado). Finalmente, a capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua concretiza-se no **conhecimento explícito** da língua”.

Uma definição mais operacional de competência linguística, porque mais especificamente referenciada ao domínio da oralidade e da leitura, é proposta por F. Viana (2002). Neste trabalho a autora propôs e validou um teste de identificação de competências linguísticas (TICL) com o intuito de “contribuir para uma identificação precoce de crianças em risco de apresentarem dificuldades no acesso à leitura e à escrita” (*Idem*: 210). Assim, o TICL tem por base quatro categorias: 1) conhecimento lexical, 2) conhecimento das regras morfológicas, 3) memória auditiva e 4) capacidade para reflectir sobre a língua e reconhecimento global das palavras. Embora estas categorias partam de uma análise da linguagem oral como preditora da capacidade leitora do indivíduo, parecem-nos pertinentes no âmbito do presente trabalho. Ou seja, pelo exposto no presente capítulo parece evidente que a competência ortográfica é uma habilidade específica da competência linguística em geral e que está directamente relacionada com uma aprendizagem formal, explícita e intencional. Por outro lado, adquirir a competência ortográfica implica um conjunto complexo de processos cognitivos e para os quais concorrem as diversas facetas da competência linguística: o desenvolvimento do conhecimento do princípio alfabético da língua, a segmentação fonológica das unidades sonoras da língua, o desenvolvimento de processos de leitura, a aquisição de competências motoras que desembocarão numa competência escrita mais complexa e elaborada (se nos reportarmos à linguagem presente nos programas oficiais de Língua Portuguesa, essa competência linguística está sintetizada no saber *Ouvir/Falar, Ler e Escrever*). Indicadores como o *conhecimento lexical, o domínio de regras morfológicas, a memória auditiva, a reflexão sobre a língua* e o *reconhecimento global de palavras* (Viana, 2002), permitem de antemão prever futuras lacunas a nível da aprendizagem da língua e revelam-se um bom preditor de como essas habilidades se vão repercutir na escrita ortográfica. Além do mais, parafraseando L. Barbeiro (2007), para que se possa proporcionar ao aluno um bom domínio da ortografia, é necessário que o professor conheça as características ortográficas da língua, as dificuldades de

aprendizagem que estas colocam ao aluno e as estratégias que poderão ser utilizadas para alcançar esse domínio. É com esta preocupação que iniciaremos o próximo subcapítulo.

3. Do erro ortográfico

3.1. Considerações sobre as dificuldades da ortografia portuguesa e suas implicações na aprendizagem

A classificação de um determinado sistema de língua consoante a correspondência existente entre a sua forma ortográfica e o respectivo som leva a que esse sistema linguístico seja considerado mais opaco ou mais transparente, conforme exista uma menor ou maior correspondência grafia-som, respectivamente. Como já referido, quanto mais transparente ou regular for um sistema linguístico, mais facilmente será atingida a sua mestria ortográfica. Evidentemente que um sistema ideal comportando um número igual de letras e de fonemas com correspondência biunívoca, em que cada fonema se transcreve por apenas uma única letra (ou grafema) não existe (Fayol & Jaffré, 1999). Tal situação decorre, por um lado, e na visão destes autores, “de la diversité des réalisations phonémiques (d’une région à une autre, d’un individu à un autre) et d’autre part, de l’évolution: les systèmes oraux se modifient beaucoup plus rapidement que les systèmes écrits” (*Idem*: 155).

Sendo a língua portuguesa portadora de alguma inconsistência na correspondência fonema-grafema, poderá ser incluída nos sistemas intermédios em que, no dizer de I. Horta & M. Martins, “a correspondência fonema/grafema é irregular, uma vez que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (...), a mesma letra pode representar fonemas diferentes (...) ou, como no caso do *h*, não ter contrapartida fonológica” (2004: 214). Deste modo, a ortografia do português apresenta um nível de complexidade que pode ser considerado médio face a outras línguas ocidentais (Barbeiro, 2006). Num estudo levado a cabo por M. G. Pinto & Girolami-Boulinier (1994), em que foi observado o desempenho ortográfico de crianças francesas, inglesas e portuguesas que frequentavam o quarto ano de escolaridade, partindo das produções escritas sugeridas, estas autoras verificaram que, quanto ao número e média dos erros cometidos, as crianças portuguesas apresentavam valores menos elevados do que as francesas e inglesas. Tal observação levou à conclusão de que o sistema ortográfico da língua portuguesa apresenta mais correspondências entre fonia e grafia do que as

línguas francesa e inglesa, pelo que, “em português, por causa sem dúvida de na sua ortografia se verificar uma maior influência fonética do que em inglês e em francês, as crianças cometem um menor número de erros” (*Idem*: 127). Este levantamento de erros revela-se importante pois permite “realçar as características ortográficas da língua em estudo e permite que os professores das várias línguas, quando sensibilizados para tal, localizem sem grande margem de erro os desvios ortográficos com que deparam” (*Idem*: 128). C. Silva perfilha desta mesma opinião ao afirmar que “as características particulares de cada sistema de escrita influenciam a aprendizagem da escrita e a natureza dos erros que as crianças cometem no decurso da aquisição” (2007: 171).

Nesta sequência, a língua portuguesa engloba-se nos sistemas alfabéticos porque, citando L. Barbeiro, “dispõe de um conjunto de sinais gráficos, os grafemas, para representar os fonemas ou segmentos mínimos em que se pode dividir a sequência de sons” (2007: 44). Deste modo, “os grafemas podem ser constituídos (...) por uma letra (a b c...), por uma letra complementada por sinais auxiliares ou notações léxicas (à, ç, ô...), os diacríticos, ou, em alguns casos, por uma sequência de duas letras (ss, rr, ...) (*Ibidem*). Embora esta língua não contenha um sistema ortográfico que possa ser considerado dos mais opacos, apresenta, no entanto, relações não biunívocas entre os sons e os grafemas que os representam, o que contribui para uma certa complexidade. Assim, existem situações em que a mesma grafia pode representar mais do que um som, e outras situações em que o mesmo som pode ser representado por mais do que um grafema. Vejamos alguns exemplos:

Tabela II. 1: Grafemas com duas ou mais realizações fonéticas

Grafemas com duas ou mais realizações fonéticas:		
“c”	→ [k]	cada, coração, cume (antes de a, o, u)
	→ [s]	cedo, cidade (antes de e, i)
“z”	→ [z]	zebra (início de palavra) azar (entre V)
	→ [ʒ]	vez (fim de palavra)
“s”	→ [s]	sino (início de palavra)
		pensar (início de sílaba, depois de n, que nasaliza a V anterior)
	→ [z]	casa (entre V)
		trânsito (início de sílaba, depois de n, que nasaliza a V anterior)
	→ [ʃ]	botas (fim de palavra)
		costa (fim de sílaba, antes de Cons. não vozeada)
→ [ʒ]	asneira (fim de sílaba, antes de Cons. não vozeada)	

“x”	→ [j]	xa ile (início de palavra) en x ame (depois de n , que nasaliza a V anterior) li x o (entre V) ex pe ctativa (fim de sílaba, a seguir a <i>e</i> e no início da palavra)
	→ [z]	ex a me (entre V)
	→ [s]	pr ó ximo (entre V)
	→ [ks]	ó x ido (entre V) ón i x (fim de palavra)

(L. Barbeiro, 2007)

Tabela II. 2: Segmentos fónicos a que corresponde mais do que um grafema

Segmentos fónicos a que corresponde mais do que um grafema:		
[z]	→ “z”	z ero (início de palavra) az a r (entre V)
	→ “s”	as a (entre V)
	→ “x”	ex a me (entre V)
[j]	→ “x”	x arope (início de palavra) co x a (entre V) en x ada (depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “ch”	ch ama (início de palavra) a ch ar (entre V)
	→ “s”	p é s, cost a (fim de palavra ou de sílaba)
	→ “z”	fel i z (fim de palavra)
[s]	→ “s”	s ala, son o , sum o ; sem e nte, sin o (início de palavra antes de <i>a, o</i> ou <i>u</i> e também antes de <i>e</i> ou <i>i</i>) ens i nar (depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “c”	ced o , cim o (início de palavra antes de <i>e</i> ou de <i>i</i>) ac e der, ant e cip a r (entre V, antes de <i>e</i> ou de <i>i</i>) inc i tar, inc e nso (antes de <i>e</i> ou de <i>i</i> , depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “ss”	pass o (entre V)
	→ “ç”	pe ç a (entre V, antes de <i>a, o, u</i>) dan ç a (antes de <i>a, o, u</i> , depois de n , que nasaliza a V anterior)
	→ “x”	má x imo(entre V)
[R]	→ “r”	r ato (início de palavra) gen r o (depois de n , que nasaliza a V anterior) pal r ar (a seguir a <i>l</i> [ʎ])
	→ “rr”	car r o (entre V)

(L. Barbeiro, 2007)

Outros factores de complexidade do português têm a ver com:

1) a presença de grafemas não realizados foneticamente, como é o caso do *h* que só se emprega como inicial quando a etimologia o exige, por exemplo, *hoje*, *haver*, *hélice* (Ribeiro, 2000), e como é o caso de *acto*, *tractor*, *baptismo* (Barbeiro, 2007).

Como, nestes casos, não é possível recorrer a uma regra, a ortografia específica da palavra terá que ser aprendida e memorizada (Barbeiro, 2006).

2) a utilização dos diacríticos (cedilha, acentos graves, agudos, circunflexos, til) como complementos das letras na formação dos grafemas “permite aumentar o número de grafemas que apresentam sempre a mesma realização fonética: <ç> → [s], paço, açude; <á> → [a], lábio; <à> → [a], àquele; etc.” (Barbeiro, 2007).

3) a utilização do acento gráfico pode indicar o timbre da vogal, o que permite “estabelecer distinções morfológicas dentro de um paradigma flexional (*pôde/pode; cantámos/cantamos*, por exemplo) ou distinções lexicais (*pára/para; sóis/sois*)” (Idem: 72).

4) factores contextuais que interferem na realização fonética dos grafemas: por exemplo, a mesma letra <l> pode ser realizada como alveolar no início de sílaba (*lado, mala*) ou como velarizada no final (*mel, saldo*) (Mateus, 2006); a letra <s> realiza-se como “palatal vozeada ou não vozeada de acordo com o vozeamento da consoante que se segue (p. ex. *pasta* [pástɐ] e *mesmo* [mézmu]), palatal não vozeada em final de palavra antes de pausa, e como dental vozeada quando a palavra seguinte se inicia por vogal (*vais agora* [vájzɐgɔrɐ])” (Idem: 16-17); antes de <p> e a nasalidade da vogal é sempre representada por <m> (Barbeiro, 2006).

5) a posição acentual dos grafemas: “<i> e <u> lêem-se sempre [i] e [u], respectivamente, em posição tónica; <o> assume os valores [ɔ] e [o] em posição tónica, podendo ser lido com o valor de [u] em posição átona; em posição tónica, o grafema <o> não representa o som [u]” (Barbeiro, 2007).

6) as diferentes possibilidades de representação dos sons podem depender também de informações de natureza morfológica: por exemplo, as formas verbais com o pronome *se* (*compra-se, lê-se*) escrevem-se com hífen e devido à semelhança da pronúncia são facilmente confundidas com as formas do pretérito imperfeito do conjuntivo (*comprasse, lesse*) (Barbeiro, 2006); no caso da terminação ou morfema verbal “-mos” [muʃ], a sua ligação à forma verbal ajudará a generalizar a sua escrita e a sequência “-am” só adquire o valor de ditongo [ẽw̃] em formas verbais no contexto correspondente ao final da palavra (Barbeiro, 2007).

7) outros fenómenos que se prendem com a coexistência de: a) pronúncias dialectais (do Porto, de Lisboa, etc.) e de b) variantes do português, a variedade europeia e a brasileira. Para a primeira situação, a título exemplificativo, pode-se referir que *tenho* pode ter duas realizações fonéticas [tɛ̃nu] e [tɐ̃nu], em que esta última é característica do dialecto de Lisboa (Mateus, 2006); no segundo caso, esta mesma autora refere o exemplo das letras <t> e <d>, pronunciadas [t] e [d] no português europeu e como [tʃ] e [dʒ] no português do Brasil: *tia* [tʃiɐ] / [tʃiɐ], *pede* [pɛdʒi] / [pɛdʒi] (*Idem*). Exemplificando de uma forma mais concisa, no dizer de M. Carvalho, “para escrever foneticamente, por exemplo, o número 20, poderiam eventualmente usar-se as escritas **bint**, **vint**, **vintchi**, conforme fosse escolhida a pronúncia do Minho, de Lisboa ou do Rio” (1996).

É de salientar que os exemplos acima expostos se apresentam como alguns entre muitos outros que poderiam ser ilustrados. Pretendemos apenas mostrar a riqueza de que se reveste a língua portuguesa e de que forma esta poderá apresentar alguns entraves na sua aprendizagem. Deste modo, podemos concluir que a língua portuguesa apresenta na sua ortografia uma importante componente de base fonológica, mas que pelas suas irregularidades e especificidades a tornam uma língua com uma certa complexidade. Em alguns casos, a ausência de regras que não possam ser aplicadas na ortografia irá implicar que o aprendente recorra à memorização e ao aprender de cor (Barbeiro, 2007). Paralelamente, parece-nos precípuo que quanto mais um professor estiver consciente destas irregularidades e respectivas dificuldades apresentadas pela nossa língua, tanto melhor será a sua capacidade para despoletar nos aprendentes práticas explícitas e reflexivas conducentes a uma cada vez maior mestria ortográfica. Não pode igualmente ser escamoteado o facto de que “nem todas as crianças dominam ou têm acesso à pronúncia da variedade culta da língua padrão (para além dos aspectos relativos ao léxico e sintaxe)” (*Idem*: 47), pelo que muitas das vezes a relação entre o oral e o escrito apresenta ainda uma relação mais complexa. Caberá ao professor-educador a gestão de todos estes factores e o papel de facilitador de aprendizagens significativas.

De seguida é nossa intenção dar conta de alguns dados empíricos relativos à forma como a aprendizagem da ortografia da língua portuguesa tem ocorrido nos contextos educativos que têm por base o português como língua materna.

No estudo comparativo de crianças francesas, inglesas e portuguesas levado a cabo por M. G. Pinto & Girolami-Boulinier (1994), já referenciado anteriormente, verificou-se que o tipo de erros com valor mais elevado era o dos erros fonéticos (aqueles que mudam o aspecto fonético da palavra) das crianças portuguesas, de entre os quais aparecem com maior frequência os erros de substituição “que compreendem, entre outros, a substituição de *b* por *v* (ex. “vever” por *beber*) e substituições relacionadas com a aprendizagem (ex. “cabela” por *cabeça*)” (*Idem*: 122). Por outro lado, as autoras concluíram que (*Idem*: 127):

“Em português (...) os erros mais numerosos traduzem, por um lado, uma mestria imperfeita da ortografia quando a influência etimológica se faz sentir (...) e, por outro lado, uma escrita com erros fonéticos, alguns dos quais motivados pelo tipo de linguagem oral praticado no meio em que a criança habita. (...) No que toca à identificação / individualização de palavras, verifica-se de tempos a tempos a não individualização de certas preposições nalguns contextos (ex. *derrepente/ de repente*) e também de determinados clíticos (*foise / foi-se*).”

Partindo das conclusões resultantes deste estudo comparativo, M. G. Pinto (1998) realizou um outro estudo tendo por base uma reflexão mais aprofundada relativamente à possível influência do oral na escrita. Assim, esse estudo tomou como ponto de partida as produções escritas sugeridas de cento e oitenta crianças dos 2º, 3º e 4º anos, em escolas públicas da cidade do Porto. A base das produções escritas partiu de um suporte pictórico proposto por A. Girolami-Boulinier (1984). A categorização dos erros foi igualmente baseada na tipologia já utilizada no estudo comparativo anterior, inspirado na proposta da mesma autora (*Idem*). No que diz respeito à percentagem do número total de erros relativamente ao número de palavras produzidas, M. G. Pinto concluiu que as crianças do 2º ano cometem mais erros do que as do 3º ano e que estas cometem mais erros do que as do 4º ano. A percentagem de maior de erros continua a ser relativa ao erro de tipo fonético, o que vem reiterar os resultados do estudo comparativo anterior. No entanto, esta autora verificou “uma diminuição dos erros fonéticos de percepção à medida que se avança na escolaridade” (1998: 162). Dentro dos erros fonéticos perceptivos, os erros de substituição (“imbora” por *embora*; “jover” por *chover*) são aqueles que continuam a ser mais representativos nos três grupos de alunos, tendo-se igualmente registado “um decréscimo deste tipo de erro com a idade” (*Idem*: 172). Deste modo, a autora concluiu que os erros perceptivos, nomeadamente os erros de substituição, são os que ocorrem com mais frequência nas produções escritas dos alunos observados, e que tal situação é decorrente da influência da percepção da fala e, conseqüentemente, da linguagem oral, principalmente nos anos iniciais da

aprendizagem. Essa influência acaba por se “dissipar aos poucos naqueles que, por força da escolaridade, se encontrem mais familiarizados com a leitura e a escrita” (*Idem*: 181). Essa familiarização com a leitura e com a escrita “confere à percepção da fala uma filtragem mediada pela configuração ortográfica que acaba por contribuir para a eliminação de erros de tipo fonético” (*Idem*: 182). No que diz respeito aos erros de substituição, M. G. Pinto refere:

“As substituições (e também as outras categorias de erros perceptivos) mostram de uma forma evidente como a percepção da fala não se encontra ainda influenciada pelas configurações ortográficas desejadas e como a linguagem oral pode circular deturpada ou ser decodificada e até codificada deficitariamente. (...) Os desempenhos observados podem sugerir o nível de literacia do meio em que a criança se encontra inserida e estamos inclinados a pensar que também podem evidenciar as características da forma de falar da região de que a criança é originária e/ou onde vive” (*Idem*: 183).

I. Horta & M. Martins (2004) num estudo longitudinal abrangendo quarenta e três crianças que frequentavam o 3º ano em 1998/1999 e o 4º ano em 1999/2000, tendo por base uma tarefa de ditado e uma posterior entrevista, verificaram que o número de erros cometidos pelas crianças diminui com o ano de escolaridade. Quanto à qualidade dos erros, as autoras concluíram que “o tipo de erros dados pelos alunos com melhor desempenho ortográfico difere qualitativamente do tipo de erros dados pelos alunos com pior desempenho, tendendo para uma especialização” (*Idem*: 221). Os primeiros dão exclusivamente erros “Ortográficos de uso” (aqueles que conservam a forma sonora da palavra, mas cuja grafia é incorrecta) e erros “Fonéticos de Tipo 1” (aqueles em que a correspondência grafema/fonema seria possível noutros contextos, mas que no contexto da palavra em causa, altera a sua forma sonora), ao passo que os segundos dão erros enquadráveis nas diversas categorias de erros (*Idem*). Quanto à capacidade de explicitação (consciência ortográfica) que os alunos demonstram para explicar a ortografia correcta ou incorrecta das palavras foi verificado que “os alunos com pior desempenho ortográfico dão mais respostas não justificando ou não referindo o erro, do que os alunos com melhor desempenho ortográfico” (*Idem*: 221).

E. Meireles & J. Correa (2005), com o intuito de examinar as diferenças em complexidade entre as regularidades contextuais e morfossintácticas da língua portuguesa, realizaram um estudo com crianças entre os oito e onze anos de idade, frequentando as 2ª e a 4ª séries do ensino fundamental brasileiro, partindo de um ditado com frases lacunares. Este estudo pretendeu, por um lado, observar as dificuldades subjacentes a regras morfossintácticas decorrentes do uso dos sufixos *eza* (utilizado na

formação de nomes abstractos derivados de adjectivos: *delicadeza, moleza*), *esa* (relacionado com nomes que indicam profissão, título ou posição social, local de origem: *camponesa, japonesa*) e *oso* (referente a adjectivos como *famoso, populoso*), e, por outro lado, a utilização de regras contextuais no emprego de *r* e *rr* nos seguintes contextos: /R/ intervocálico (*beterraba*), /r/ intervocálico (*maratona*), /R/ inicial (*rotina*), /R/ precedido de vogal nasal (*genro*) e /R/ precedido de consoante (*desrespeito*); bem como o fenómeno de nasalização antes de *p* e *b* (*empada* e *pomba*) e a nasalização antes das restantes consoantes (*lenda*) (*Idem*). Da análise dos resultados as autoras constataram que “os sufixos *esa* e *oso* fazem parte do grupo no qual as crianças apresentam boa performance (...) as representações /R/ depois de consoante, /R/ depois de vogal nasal e o sufixo *eza* são os contextos nos quais as crianças encontram maior dificuldade” (*Idem*: 83). Este estudo permitiu verificar que existe uma hierarquia dentro das regras ortográficas estudadas e que, à medida que vai aumentando a idade e a escolaridade, a criança passa a usar mais consistentemente a regra ortográfica (*Idem*). As crianças deste estudo mostraram um domínio já consistente das representações /R/ inicial e /r/ intervocálico, que seriam as primeiras a serem adquiridas; a representação /R/ intervocálico estaria ainda num nível intermediário, principalmente nas crianças da 2ª série; já o /R/ depois de consoante e o /R/ depois de vogal nasal, que só serão assimilados posteriormente, marcaram uma dificuldade acrescida, inclusive nas crianças da 4ª série (*Idem*). Quanto à nasalização antes de consoantes, as crianças já teriam adoptado o *n* como marcador de nasalização, mas o emprego correcto do *m* antes de *p* e *b* aparece consolidado apenas na escolaridade mais avançada (*Idem*). Relativamente às regras morfosintácticas, o sucesso das crianças ao grafarem *s* não parece reflectir um conhecimento gramatical mas a aplicação de uma regra contextual segundo a qual o *s* apresenta valor sonoro /z/ quando se encontra entre vogais; por sua vez, o desempenho baixo na escrita do sufixo *eza* demonstra que este é um contexto problemático na aprendizagem destas regularidades morfosintácticas (*Idem*). Por fim, as autoras tecem as seguintes considerações:

“fica evidente que o desempenho ortográfico deve ser avaliado a partir da consideração de todos os contextos implicados na aquisição da regra. Desta forma, pode-se determinar em que nível se encontra a aprendizagem de determinado aspecto ortográfico (...) É imprescindível, portanto, que o professor compreenda melhor como ocorre a aquisição de aspectos ortográficos e os níveis de conhecimento que a criança constrói acerca da língua escrita. Isto pode auxiliá-lo na elaboração de situações didácticas que promovam a aquisição da ortografia pela criança, tornando a sala de aula um espaço de discussão e elaboração deste conhecimento” (*Idem*: 84).

Num estudo levado a cabo por O. Sousa (1999) foram organizadas duas investigações: uma pretendia observar o comportamento ortográfico dos alunos, com o intuito de realizar uma radiografia da situação ortográfica em Portugal. Para tal, observou alunos nos anos terminais dos 1º, 2º, 3º ciclos e do 11º ano de escolas da zona Norte, Centro e Sul do país; a outra contemplou duas turmas de alunos do 9º ano, tendo em vista a observação das relações entre o erro ortográfico e algumas variáveis do perfil cognitivo dos sujeitos e o domínio de outras competências linguísticas. Relativamente ao primeiro estudo, este consistiu num ditado de um texto erudito para toda a população do estudo e num ditado de dois textos extraídos de jornais diários: um mais adequado aos interesses dos alunos dos 4º e 6º anos e outro para os alunos dos 9º e 11º anos (*Idem*). No que diz respeito à quantidade de erros cometidos, este autor observou, tal como em estudos anteriores, que “existe uma evolução positiva na redução do erro, à medida que se caminha do 4º ao 11º ano, embora relativamente pequena entre os 4º e 6º anos” (*Idem*: 117). Além disso, os resultados permitiram concluir que a competência ortográfica se expressa em grande parte através do domínio ortográfico de palavras específicas, mas não de forma exclusiva, e que há palavras em português que apresentam mais probabilidades de serem escritas incorrectamente e que a aprendizagem vai reduzindo (*Idem*). Em relação aos textos com diferentes níveis de escrita (o texto erudito e o texto funcional), O. Sousa verificou que os textos com características mais funcionais não são mais fáceis a nível ortográfico do que os textos com características eruditas, tal como vulgarmente se afirma, uma vez que os grupos apresentam um comportamento de erro quase idêntico nos dois textos (*Idem*). Neste mesmo estudo também foram tipificados os tipos de erros cometidos pelos alunos, tendo o autor verificado que o tipo de erro mais frequente em todos os ciclos é o das grafias homófonas, facto que revela o tipo de estratégia que os alunos utilizam: assim, “independentemente do ciclo a que pertencem, os alunos, quando transcrevem incorrectamente uma palavra, recorrem fundamentalmente à estratégia fonológica, que os induz a erros” (*Idem*: 145). Isto porque a maior parte dos erros são foneticamente correctos mas graficamente incorrectos (*Idem*). Um outro aspecto relevante e que decorreu da análise dos dados deste estudo foi que, no que diz respeito à acentuação gráfica, o número de erros que lhe correspondem não reduz com a aprendizagem, sendo de registar que “no 11º ano os erros de acentuação, por substituição de um acento por outro, são os mais numerosos” (*Idem*: 132).

No segundo estudo com quarenta alunos do 9º ano, foi aplicado o mesmo ditado do texto erudito do estudo anterior, assim como um ditado de uma lista de Cinquenta Palavras: nesta tarefa, e num primeiro momento da prova, a lista era ditada pelo professor e os alunos transcreviam-na graficamente; num segundo momento esta mesma lista, com mais duas versões erradas de cada uma das palavras, foi apresentada graficamente aos alunos para que estes identificassem a forma correcta (*Idem*). Da análise dos resultados o autor concluiu que os alunos na sua grande maioria conseguem melhores resultados em ortografia quando são convidados a seleccionar a grafia correcta entre outras incorrectas. A estratégia visual parece permitir reconhecer com mais segurança a ortografia das palavras. Contudo, esta estratégia não favorece de igual modo, nem todos os alunos, nem todas as palavras, uma vez que induziu outros alunos a cometerem novos erros que não haviam cometido antes (*Idem*). Deste modo, “o recurso ao Teste de 50 Palavras, em versão auditiva e gráfica, demonstrou que o estímulo visual activa melhor a ortografia da palavra na memória lexical do que o estímulo auditivo confirmando as posições (...) dos teóricos do duplo canal em geral” (*Idem*: 276). Ainda neste segundo estudo foi aplicada aos alunos uma prova de Português com o intuito de testar os conhecimentos dos alunos a nível da fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Da análise efectuada pelo autor, este verificou que o saber fonético/fonológico é aquele que mais se associa à redução do erro ortográfico, o que o levou a afirmar que “a melhoria da competência ortográfica na Língua Portuguesa pode passar pela melhoria da consciência fonológica, área, pelo que nos é dado a saber, pouco aprofundada no ensino formal da língua” (*Idem*: 270), pelo que “a competência ortográfica deve ser tratada como uma competência linguística autónoma, uma entre as outras” (*Idem*: 276). Por fim, este autor sublinha:

“Se são evidentes os riscos inerentes ao recurso exclusivo da via fonológica na ortografia do Português, não é menos claro que a via directa superdimensiona o papel da memória lexical na ortografia. Esta, enquanto desempenha na leitura uma função de reconhecimento, na ortografia é-lhe solicitada que forneça uma forma gráfica que contenha todos os elementos gráficos inerentes à palavra. Se a memória lexical não possuir a palavra, na sua forma gráfica, o sujeito tem à sua disposição apenas a via fonológica, pouco fiável no caso da ortografia do Português” (*Idem*: 277).

Nesta sequência, o professor deve estar consciente de que o acesso a um vocabulário cada vez mais complexo e diversificado, mais sob a forma de estímulo sonoro, por vezes impreciso, do que sob a forma gráfica, impede um correcto enriquecimento quer do armazém léxico-fonológico, quer do armazém léxico-ortográfico (*Idem*: 278).

Num estudo realizado por L. Barbeiro (2007) cujo objectivo seria examinar a competência ortográfica em acção, foram observados alunos dos 2º, 4º, 6º e 8º anos de escolaridade numa tarefa de escrita colaborativa de um texto (relato ficcionado de uma visita de estudo de três amigos). A análise realizada situou-se relativamente aos episódios ortográficos (situações em que há o processamento consciente, por parte do sujeito, de aspectos ortográficos) bem como às incorrecções ortográficas presentes nos textos (*Idem*). Quanto ao primeiro aspecto, o autor verificou que os episódios da emergência de questões ortográficas na comunicação entre os sujeitos vão decrescendo à medida que se avança na escolaridade, embora estejam presentes em todos os níveis de escolaridade. Este facto estará relacionado com a progressiva automatização dos processos mecânicos e convencionais da escrita, nomeadamente da ortografia, mas vem realçar a hipótese de que essa automatização nunca está completa, mesmo nos níveis mais avançados da escolaridade e que à medida que o processo de escrita se desenvolve vão surgindo problemas que necessitam de ser resolvidos de forma consciente, envolvendo uma diversidade de critérios (*Idem*). Quanto ao segundo aspecto, as incorrecções ortográficas, o autor verificou que os erros relativos ao critério lexical (aquele que diz respeito à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é predizível por regras – ex.: **sidade* por *cidade*) são aqueles que mantêm em todos os níveis uma proporção mais elevada, excepto no 8º ano, “o que resulta (...) de um maior domínio da ortografia das palavras que implicam uma aprendizagem ortográfica ligada a um maior contacto com elas” (*Idem*: 137). Relativamente às incorrecções relativas a critérios morfofonológicos, as terminações verbais *-ão* vs. *-am*, a terminação *-mos* e a terminação *-o* da flexão nominal (no género masculino) são mais problemáticas, sobretudo no 2º ano; no 8º ano permanecem problemas relativamente a situações mais complexas, como a conjugação pronominal (*explorar* vs. *explorá-lo*) (*Ibidem*). De salientar que “a acentuação gráfica apresenta uma orientação crescente quanto à ocorrência de incorrecções” (*Ibidem*), o que vem ao encontro das conclusões a que chegou O. Sousa (1999). Por fim, gostaríamos de realçar, ainda no estudo conduzido por L. Barbeiro (2007), que “em todos os níveis de escolaridade estudados se continuam a manifestar incorrecções ligadas à transcrição (...) que revelam dificuldades na consolidação de oposições fonológicas entre segmentos foneticamente próximos” (*Idem*: 134), o que leva este autor a concluir que “as competências de transcrição, em relação às realizações orais, constituem um recurso activado pelos alunos para chegar a uma representação escrita da palavra, quando não dominam a forma ortográfica

correspondente” (*Idem*: 135), o que nos remete para a estratégia fonológica a que O. Sousa (1999) faz referência.

Em jeito de balanço, poderemos concluir que a aquisição da ortografia, nomeadamente a da língua portuguesa, se faz por um processo lento e progressivo e cuja mestria, por via da aprendizagem formal, vai sendo alcançada pelo aluno à medida que este avança na escolaridade. Os resultados observados nos estudos empíricos a que nos referimos comprovam esse facto. Por outro lado, desses mesmos resultados dos estudos a que nos referenciamos, verificamos que os erros cometidos mais frequentemente pelos alunos são aqueles que modificam o aspecto fonético da palavra. Tais incorrecções são decorrentes de uma influência importante da linguagem oral sobre a escrita e revelam que, quando os aprendentes não possuem o léxico ortográfico necessário, recorrem à estratégia fonológica, a qual nem sempre se apresenta eficaz devido às irregularidades que a língua portuguesa apresenta relativamente à correspondência fonemas-grafemas e vice-versa. O desempenho ideal passaria pela activação da estratégia fonológica em simultâneo com a estratégia lexical, permitindo, assim, uma maior segurança na produção da ortografia correcta. Um outro aspecto está relacionado com o domínio ortográfico de palavras específicas: ficou demonstrado que existe uma hierarquização na aquisição de regras ortográficas, sendo que algumas destas só se tornam possíveis após a aquisição de outras que lhes servem de base.

Salientamos que, pelo facto de nestes estudos os métodos de aferição da competência ortográfica não terem sido da mesma natureza (uns incidiram mais em testes de ditado, outros em produções escritas dos alunos) bem como a tipologia de erros seguida pelos vários autores ter sido diversificada, os resultados não são plenamente coincidentes, mas permitem-nos obter uma panorâmica geral das dificuldades de aprendizagem que a ortografia da língua portuguesa coloca nos seus aprendentes e que servem de barómetro para os profissionais que lidam quotidianamente com estas especificidades. Assim, verificámos que o carácter fonológico do português é um factor importante e que, nomeadamente, a influência que a oralidade exerce nos níveis iniciais de aprendizagem é um aspecto a considerar. Contudo, devido às irregularidades na transcrição das realizações orais, ficou demonstrado que o recurso único e exclusivo à via fonológica não é fiável dadas as características ortográficas do português. Além do mais, com o constatar de que existem em português palavras com mais probabilidade de serem grafadas incorrectamente, fica reforçada a ideia de que o recurso à via lexical das palavras armazenadas na memória

também será indispensável na ortografia, pelo que o ensino da língua deverá contribuir para uma sensibilidade gráfica centrada na análise e discriminação perceptiva, quer auditiva, quer visual (Sousa, 1999).

Por outro lado, ficou também patente nestes estudos que se afigura precípuo que o professor tenha consciência, tanto quanto possível, dos processos mentais a que o aluno recorre para tomar decisões quanto ao aspecto ortográfico a adoptar e em que grau de compreensão e de explicitação dessa capacidade metalinguística o aluno se encontra, para que possa tomar as acções necessárias conducentes a que aprendizagens ortográficas significativas se processem nos alunos.

3.2. Noção de erro ortográfico – suas implicações educativas

Na presente secção pretendemos explicar as diferentes perspectivas de que a noção de erro, nomeadamente o ortográfico, se pode revestir e quais as suas implicações na aprendizagem.

É frequentemente comum ouvirmos comentários generalizados de que existe uma crise de ortografia, que os nossos alunos escrevem mal, com gritantes falhas ortográficas. Este não parece ser um problema exclusivo da nossa época, pois já em 1935, F. de Vasconcelos nos dava conta desta situação ao afirmar que “é corrente dizer-se que as crianças escrevem hoje pior do que escreviam ontem, *quere* dizer, há vários anos” (1935: 9). Muitas das vezes são com alguma frequência evocadas as possíveis causas para se justificar esta constatação que passam segundo alguns, pelo facto de que se hoje se fala (e escreve) muito, conseqüentemente também se dizem (e escrevem) muito mais coisas erradas. J. P. Carmo reitera esta perspectiva ao afirmar (1983: 77):

Fala-se (e escreve-se...), hoje, muito mais do que há dez anos. Ora, se se fala muito mais, dizem-se muito mais asneiras; dizem-se muito mais coisas certas, mas pode acontecer que se as digam muito mais mal ditas; dizem-se, por fim, muito mais coisas certas, e bem expressas. Estas estão, porém (nem admira), em minoria. Eis a tragédia.

Não é também menos frequente ouvirmos alguns desabafos de professores evidenciando a influência perniciosa que algumas vertentes das novas tecnologias têm exercido sobre a expressão escrita dos alunos, nomeadamente o acesso às mensagens instantâneas, bem como a utilização de salas de conversação em directo (os chamados *chats*), em que o acto de escrever se pauta pelo imediato, pelo efémero e pelo utilitarismo, resultando, por isso, em processos de escrita abreviada em que os fenómenos de supressão dos grafemas e a utilização de símbolos se impõem como

ferramentas essenciais de que o utilizador dispõe para comunicar em tempo real. Contudo, tendo em consideração um estudo realizado por C. Silva (2007), este fenómeno de desvios intencionais à norma da escrita presente na escrita telemática síncrona (EST) - aquela que é realizada em tempo real nos programas de *Chat* na Internet - está intimamente relacionado com o conhecimento intuitivo que os falantes da língua possuem, nomeadamente o conhecimento das regras ortográficas. Assim, na sequência deste estudo, a autora verificou que o discurso oral interfere na EST, condicionando-a, mas que subsiste a influência do conhecimento ortográfico. Além disso, também foi constatado que em alguns casos se mantinha a convenção a nível do uso de maiúsculas e hífenes, para além de grafemas sem valor fonético, mas que seguem um princípio etimológico (por exemplo, *hoje*). Deste modo, esta mesma autora verificou que apesar de haver modificações nas formas canónicas das palavras e também nas convenções da escrita, os falantes possuem um conhecimento ortográfico importante. Este conhecimento permite-lhes preservar a ortografia convencional assim como infringi-la de forma liberada e intencional, como meio de se apropriarem de um estilo próprio e de atenderem às restrições que este tipo de comunicação coloca.

Nesta linha de argumentação torna-se evidente que fomentar nos aprendentes uma pedagogia que valorize a aquisição de conhecimentos ortográficos estruturados desde os primeiros anos de escolarização se torna fundamental, como pilar de uma mestria ortográfica e factor de controlo do erro.

O conceito de erro antes de mais deve ser perspectivado em relação àquilo que é considerado como a norma. Neste ponto de vista, o erro funciona como algo que se desvia de ou contraria uma normatividade que foi ou está estabelecida, pelo que, de acordo com R. Galisson & D. Coste, “a distinção entre o que é errado e o que é correcto depende da norma escolhida” (1983: 246). Contudo, há que considerar que as normas variam diacronicamente, de maneira que, através do uso e da mudança de uma língua, o que era considerado incorrecto pode vir a ser tornado correcto ou vice-versa⁶⁴ (*Ibidem*)

⁶⁴ A propósito desta mudança em curso, Mateus & Villalva referem o seguinte: “A flexão verbal da segunda pessoa do singular do pretérito perfeito pode ser considerada como um caso de mudança linguística em curso. O sufixo que realiza esta reflexão é *-ste* (por exemplo, *compraste, leste, dormiste*), mas a realização mais frequente no Português Europeu talvez já não seja esta, talvez seja aquela que acrescenta ao sufixo um [S] no final (por exemplo, *tu *comprastes, tu *lestes, tu *dormistes*). A crescente popularidade destas formas não ficará a dever-se à ignorância dos falantes (embora um ensino do Português menos permissivo do que o actual pudesse ter contido por mais algum tempo esta tendência de mudança). Na verdade, há uma conjunção de factores que a propicia: - por um lado, *-stes* é um sufixo de flexão existente no Português – trata-se do sufixo de segunda pessoa do plural do mesmo paradigma da flexão verbal (exs. *vós comprastes, vós lestes, vós dormistes*); - por outro lado, esta segunda pessoa do plural tende a ser eliminada de qualquer paradigma da flexão verbal (pelo menos no dialecto de Lisboa),

(Por exemplo, antigamente *çapato*, hoje, *sapato*). Daí que se possa afirmar que, de acordo com O. Sousa, “o conceito de erro ortográfico, na história de uma língua, é relativo, porque associado a uma norma que evolui. O que hoje é considerado ortograficamente correcto pode não o ser após uma reforma ortográfica”⁶⁵ (1999: 65). É de salientar também que, tal como A. Gomes realça, dizer que o erro como desvio à norma é relativo não basta, isto porque “a designação de «norma» é, no mínimo, discutível, pois a *norma* (...) é, frequentemente, um *desvio* ao *sistema* (ex.: *caibo* <*cabere* < *lat .capiro*; *deste* < *dar* – 1ª conjugação)” (2006: 84). Por outro lado, numa perspectiva mais sincrónica, poderemos considerar a diversidade de usos sociolinguísticos, nomeadamente as variantes dialectais, facto que vem reforçar essa relatividade da noção de erro (Galisson & Coste, 1983). De facto, nestas situações será mais aconselhável a utilização da palavra *desvio*, na medida em que refere o seu afastamento relativamente à norma. Note-se, porém, que não se trata de afirmar a superioridade da norma-padrão do português do ponto de vista linguístico, pois, no dizer de Mateus & Villalva, “no que respeita à realização de uma língua em diversas regiões (à sua distribuição geográfica), as variedades regionais ou dialectos, têm idêntico estatuto linguístico” (2006: 75)⁶⁶.

Numa outra perspectiva, verificamos que o conceito de erro adquire igualmente uma posição questionável quando para com ele existe uma atitude permissiva se este se situa no âmbito do foro literário. A propósito desta situação A. Cabral coloca-nos as seguintes interrogações:

“Porquê então está o letrado disposto (...) a tolerar que Mário de Sá Carneiro diga, por exemplo, *Nada me expira já, nada me vive*, e não está disposto a tolerar que a mestra de Grafias diga que *Haviam alunos* etc., etc. Porque é o primeiro desvio celebrado como um feito de armas, o segundo execrado como uma heresia? Não são transgressões, ambos? É certo que a primeira é perpetrada em nome da estética, a segunda em nome da espontaneidade. Mas bastará isso para conferir um estatuto ético diferente para cada uma delas?” (1983: 21).

sendo substituída por uma forma de segunda pessoa e flexão de terceira (cf. *vocês compraram, vocês leram, vocês dormiram*); - por último, dado que, com excepção do pretérito perfeito, todas as segundas pessoas do singular terminam em [S], o aparecimento desta consoante também no pretérito perfeito configura um caso de regularização do paradigma. Parecem, pois, estar reunidas todas as condições que um processo de mudança linguística requer para ser bem sucedido” (2006: 72).

⁶⁵ Atente-se na quantidade de palavras que vão passar a ser consideradas incorrectas, quando o novo Acordo Ortográfico for posto em prática.

⁶⁶ É de salientar que quando essas variedades regionais ou dialectais passam do domínio oral para o domínio do escrito, aqui prevalece a norma do português padrão. Essa tem sido uma das funções atribuídas à escola: o respeito pelas diferentes variedades mas também o papel de normalização da língua.

Ainda na mesma linha, a desculpabilização do erro advém de uma atitude que hoje em dia se caracteriza de permissiva face a este:

“a sociedade dos nossos dias é mais permissiva do que nunca. Permissiva e pragmática – o que tem, entre outros, um preço linguístico. Um requerimento a um ministro pode perfeitamente ser deferido ou indeferido sem que contenha uma única regra de gramática e ortografia. Sacrifica-se o acessório (a correção de linguagem) ao essencial (a deprecada)” (*Idem*: 23-24).

G. Rio-Torto também reitera os aspectos atrás mencionados relativos à noção de erro quando afirma que:

“não é possível escamotear quanto são por vezes ténues ou problemáticas as fronteiras entre o erro, a anomalia, o desvio, a irregularidade, a variação, e até mesmo o produto da criatividade ou da inovação linguísticas. (...) O carácter difuso dessas fronteiras prende-se com a própria permeabilidade das normas de referência. Do mesmo modo que a fixação das normas linguísticas decorre de um processo lento e continuado ao longo do tempo, também os limites daquelas são sempre instáveis, flexíveis, provisórios. Por definição, uma norma admite uma margem de flutuação de variação relativamente pequena, mas não negligenciável” (2000: 596).

De qualquer modo, o falar de “engano” ou de “inadequação” para referir as infrações ao sistema linguístico ou ao seu uso, permite perspectivar o erro de uma forma mais neutra, mas não negá-lo (Galisson & Coste, 1983). Nesta sequência, estes autores fazem uma distinção relativamente aos erros:

“- Os erros provenientes de um desconhecimento ou de um conhecimento incompleto e inexacto das regras da língua. Quer se trate da aquisição da língua materna quer da aprendizagem de uma língua estrangeira, estes erros apresentam geralmente um carácter sistemático (aplicação de regras inadequadas, fenómenos de interferência, etc.) que permite pôr a claro «sistemas de erros» e melhor diagnosticar a sua origem e a sua coerência.

- Os erros imputáveis a falhas na produção dos enunciados (lapso, defeito de pronúncia falta de organização, ruptura de construção, etc.) e provenientes seja de incidentes passageiros e aleatórios de realização, seja de causas mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem.

Não é raro que estes diferentes factores se misturem ou acrescentem, pelo que a «análise de erros» se torna necessária a quem quer estabelecer uma estratégia de correção. Tal erro de ortografia, longe de resultar de um defeito de atenção ou de uma ignorância das regras ou do uso gráfico, pode ser provocado por uma percepção inexacta dos fenómenos ou uma má interpretação semântica” (*Idem*: 247-248).

Não é inegável o facto de a ideia de erro aparecer frequentemente associada a um valor depreciativo, no entanto, em situações de aprendizagem, este pode constituir um fenómeno natural e revelador de indicadores positivos, de sinais de que a aprendizagem se está a processar. Nesta perspectiva, A. Gomes faz referência aos “erros inteligentes” que correspondem às “influências *sistémicas* correctas, por parte do utente da língua [mas onde] a norma, porém, surge, impondo uma solução diferente, em

resultado da cristalização de usos (*traditio*), de modificações históricas” (2006: 82). E o autor exemplifica: “- Eu *sabo.*; - Sou Pedro Almeida.; - Sou Alice Afonsa”. E. Ferreiro & A. Teberosky (1999) debruçam-se igualmente sobre estes tipos de erros, mas designando-os de “erros construtivos”, na medida em que estes permitem acertos e podem revelar que uma aprendizagem já foi realizada. Deste modo, as autoras explicam que:

“Todas as crianças de fala espanhola, em torno dos 3-4 anos, dizem *yo lo poní*, ao invés de *yo lo puse*. Classicamente, trata-se de um «erro», porque a criança ainda não sabe usar os verbos irregulares. Porém, quando analisamos a natureza desse erro, a explicação não pode se deter num «engana-se», porque, precisamente, as crianças «se enganam» sempre do mesmo modo: tratam a todos os verbos irregulares como se fossem regulares (...) Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (...). São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é. Em suma, o que antes aparecia como um «erro por falta de conhecimento» surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre seu idioma: para regularizar os verbos irregulares precisa de ter distinguido entre radical verbal e desinência e ter descoberto qual é o paradigma «normal» (isto é, regular) da conjugação dos verbos. (Assinalemos, de passagem, que este é um fenómeno que podemos considerar como universal, já que foi testado para todos os idiomas dos quais possuímos dados fidedignos)” (*Idem*: 25).

Em termos pedagógicos, duas atitudes podem ser tomadas face ao erro: ou considerá-lo como algo indesejável e, como tal, reprovável no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ou então como algo inevitável nesse mesmo processo (Azevedo, 2000). Nesta mesma esteira, M. G. Pinto refere:

“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 nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento” (1998: 142).

O. Veslin & J. Veslin sistematizam as posições que devem e não devem ser tomadas face ao erro da seguinte maneira (1992: 58-59):

Tabela II. 3: Rôle du maître face à l’erreur

L’erreur	
Ce n’est pas	C’est plutôt
ce qui ne devrait pas être	Un phénomène constitutif de l’apprentissage
une faute	Un état de conceptions à travailler
un trou, un manque, une lacune, à combler	La manifestation d’une manière personnelle de se représenter les choses
une verrue à enlever, une incohérence	L’expression d’une cohérence (à transformer)

un mal relevant d'une remédiation unique	Un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles
la mise en evidence de l'inefficacité de l'enseignant	Un moyen de déterminer des <i>lieux</i> de travail
une chose que l'enseignant <i>corrige</i>	Quelque chose que l'apprenant seul peut réellement <i>corriger</i>

(Odile & Jean Veslin, 1992)

Segundo R. Galisson & D. Coste, “as teorias da aprendizagem atribuem ao erro uma importância que pode ser maior ou menor” (1983: 248). Assim, numa teoria de cariz behaviorista procura-se eliminar o erro por uma gradação e por uma programação tão controlável e exacta quanto possível, como é o caso das tentativas de Skinner para reduzir o erro ao máximo através dos automatismos linguísticos (*Ibidem*). Nesta perspectiva e tal como J. Tavares & I. Alarcão nos elucidam, a atitude face ao erro é “evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo, de modo a evitar a instalação de hábitos errados” (1985: 97). Por outro lado, de um ponto de vista mais construtivista, o erro é encarado como uma das componentes necessárias do processo de aquisição, implicando até a instituição de gramáticas transitórias, sendo que, para o professor, o erro desempenha o papel de revelador dos pontos fracos e também sintoma de que a aprendizagem se está a fazer (Galisson & Coste, 1983). Num outro trabalho de R. Galisson (1980) este autor esquematiza de forma oposta os pressupostos de uma concepção mecanicista e de uma concepção cognitiva da aprendizagem e que reproduziremos aqui de uma forma mais sintetizada:

Tabela II. 4: De la pénalisation de la faute à l'utilisation de l'erreur⁶⁷

Conception mécaniciste (faute)	Conception cognitiviste (erreur)
<ul style="list-style-type: none"> • attitude négative 	<ul style="list-style-type: none"> • attitude positive
<ul style="list-style-type: none"> • il faut la prévenir à tout prix 	<ul style="list-style-type: none"> • processus normal d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • inhibante, culpabilisante 	<ul style="list-style-type: none"> • facteur de progrès et une excellente filière d'informaton pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> • enseignant: corriger l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • enseignant: encourager l'apprenant

(adaptado de R. Galisson, 1980)

⁶⁷ Refira-se que aqui o sentido de *falta* adquire uma conotação pejorativa, ao passo que *erro* assume uma posição mais atenuativa. Não é tanto o valor educativo que temos, nos nossos dias, atribuído à noção de falta (algo menos grave) e à noção de erro (algo mais grave).

Importa, pois, referir que mais do que uma atitude reprovável face ao erro, defendemos que a atitude pedagógica mais acertada será perspectivá-lo como um processo natural e normal da aprendizagem e revelador de estratégias de aprendizagem que vão dando lugar à reposição de novos conhecimentos, tal como defendem E. Amor, 1994; M. J. Amaral, 1996; M. G. Pinto, 1998; S. Bousquet *et al.*, 1999; M. F. Azevedo, 2000; A. Gomes, 2006; D. Cassany; 2006. Nesta sequência, no dizer de S. Bousquet *et al.*, “les erreurs, et spécialement les erreurs d’orthographe, découlent normalement des processus inhérents à tout apprentissage et manifestent des représentations sous-jacents qu’il importe d’identifier et de comprendre” (1999: 24). Deste modo, T. N. Carraher (1985, *apud* Meireles & Correa, 2005: 78) refere que “os erros ortográficos das crianças não são casuais, mas indicam uma compreensão da escrita, que vai-se modificando conforme vão sendo adquiridos novos conhecimentos sobre a língua”. Dito de outro modo e, no dizer de A. Gomes, “o erro ortográfico aparece, pois, não como uma falta a punir, geradora no aluno de um sentimento de culpa, mas (...) como um passo natural e (...) indispensável na aprendizagem, isto é, um factor de progresso” (2006: 173). Nesta perspectiva, e de acordo com L. Barbeiro, “o facto de o erro ser considerado como (...) manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os objectivos, não nos deve impedir de procurar nas incorrecções dos alunos o que elas nos podem revelar” (2007: 103). Isto porque, a ocorrência de erros durante a aprendizagem assume grande importância na medida em que estes servem para dar conhecimento tanto ao professor como ao aluno sobre o modo como se está a processar a aprendizagem, adquirindo, assim, uma função orientadora (Amaral, 1996). Daí que E. Amor refira a importância que a perspectiva formativa da avaliação adquire no âmbito desta problemática, uma vez que aquela vai permitir o desenvolvimento de práticas em que “o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu «erro» [e] tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento” (1994: 156). Assim, esta autora refere que deve existir uma “gestão progressiva do erro”, na medida em que esta permita estabelecer um conjunto de decisões e tarefas complexas tendo em vista não só a integração, mas também a detecção e tratamento do erro no processo de ensino-aprendizagem (*Ibidem*).

Em termos pedagógicos, na perspectiva de A. Gomes, não se deverá utilizar a terminologia *pedagogia do erro* pois, “apesar de o hábito a ter consagrado, consideramo-la francamente inadequada, de base frágil, ambígua e equívoca. Quase fica

a impressão de que o objectivo é «ensinar a errar» (2006: 91). Por outro lado, e ainda na sequência deste autor, a própria fórmula *análise do erro* também não lhe parece adequada “uma vez que o objecto (ou alcance) desta análise, ao compreender, essencialmente, três fases: *detecção*, *descrição* e *explicação*, dir-se-ia menor” (*Idem*: 92), propondo, em alternativa, a expressão *pedagogia da ortografia* (*Ibidem*). Do nosso ponto de vista, a expressão *análise do erro* não nos coloca nenhum tipo de aversão, uma vez que a consideramos necessária enquanto parâmetro objectivo para a caracterização e reflexão acerca dos erros e mola impulsionadora do seu posterior tratamento. Nesta perspectiva, do ponto de vista de G. Rio-Torto, é importante que o professor saiba diagnosticar os tipos dificuldades que os alunos revelam, “que as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante” (2000: 618). É neste sentido que, de seguida, damos a conhecer algumas tipologias de erros propostas por diferentes autores.

3.3. Tipologias de erros ortográficos

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

Não sendo possível explicitar todas as categorias de erros propostas pelos mais variados investigadores, explicitaremos aquelas que se nos afiguram mais pertinentes, porque inseridas no âmbito da língua portuguesa e decorrentes de estudos empíricos que foram realizados tendo em vista a explicitação das dificuldades ortográficas em aprendentes do português como língua materna.

Deste modo, M. H. Mateus (2002) elabora uma classificação dos erros ortográficos subdividida em três categorias:

1) Ortografia das regras gramaticais (formação do plural - **cristães*, superlativo absoluto simples - **diversicímas*, numerais - **centezimo*, verbos - **admiravão*,

conjunções - **por que*, locuções - **derrepente*, interjeições - **hà*, composição e derivação - **rapasinho*;

2) Erros de vocabulário, subdivididos em

a) Ortografia do uso (confusão de letras - **acim*, adição de letras - **houvir*, omissão de letras - **umedeceu*, homógrafas - **êsse*, homófonas - *vós* e composição - **deshabitadas*) e

b) Ortografia fonética e disfonética (adição de vogais - **admirado*, adição de consoantes - **camponenses*, queda de vogais - **indifrente*, queda de consoantes - **abir*, substituição de vogais - **princepes*, substituição de consoantes - **habia*, metátese - **Algrave*);

3) Acentuação - Corte anormal - Aglutinação

3.1. Acentuação

a) troca de sílaba - **múrmurio*,

b) indevida - **flôres*,

c) falta de acento - **já*,

d) troca de acento - **àgua*;

3.2. Corte anormal - **na quela* e

3.3. Aglutinação - **havêlos*.

M. G. Pinto (1998) recorreu à seguinte categorização dos erros, inspirada no modelo proposto por A. Girolami-Boulinier (1984):

1) erros de gênero e número: revelam uma não aplicação ou aplicação deficitária das regras de concordância – *pedra* > “pedro”;

2) erros de uso: aqueles que afectam a forma gráfica da palavra sem afectar a sua forma auditiva – *sentado* > “centado”; estes dois tipos de erros são considerados de menor importância;

3) erros fonéticos: são os que mudam o aspecto fonético (o fonetismo) das palavras e subdividem-se em:

a) perceptivos, traduzindo-se em: adições – *cerveja* > “cerveija”, substituições – *começo* > “comoço”, omissões – *depois* > “depoi”, inversões – *esquerdo* > “escredo” e em

b) erros de mecanismos de leitura – *empregado* > “enpregado”;

4) erros linguísticos, que se subdividem em

a) erros de morfologia verbal: afectam as formas verbais (*põe* > “poi”, *viu* > “vio”)

b) erros de identificação ou individualização lexical: mais graves do que os restantes na medida em que podem afectar a compreensão e a construção da frase (*aquilo* > “a quilo”, *depois* > “ de pois”, *de repente* > “derrepente/derepente”).

Quanto aos erros de acentuação, estes são considerados à parte, embora contribuam para uma boa prática ortográfica, e podem ser divididos em:

- a) erros de uso, quando as adições de acentos não modificam a pronúncia (*fumar* > “fumár”);
- b) erros de leitura, quando a supressão do acento faz alterar a pronúncia (*médico* > “medico”);
- c) incertezas, quando referem um conjunto de incertezas gráficas ou auditivas que, por vezes, são de difícil classificação (*água* > “àgua”; *à* > “á”).

O. Sousa (1999), no estudo a que já fizemos referência, propõe a seguinte tipologia de erros:

Classe I – Palavras fonética e graficamente incorrectas

Tipo 1 – adição

Tipo 2 – omissão

Tipo 3 – substituição

Tipo 4 – troca de posição ou inversão

Os três primeiros tipos estarão relacionados com a utilização errada de um código oral incorrecto. Nos erros de tipo 4 a palavra transcrita possui todos os grafemas, mas colocados numa ordem incorrecta.

Classe II – Palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas. Estes erros são consequência da não correspondência unívoca entre fonemas e grafemas no português.

Tipo 5 – maiúscula / minúscula (embora sendo erros gráficos, não alteram a configuração normal da palavra)

Tipo 6 – grafias homófonas

Tipo 7 – omissão / adição de sons mudos (como o *h* inicial ou o *e* final)

Tipo 8 – divisão / aglutinação (resultantes do deficiente domínio a nível morfémico e morfológico e mais frequentes a nível da escolarização primária, bem como do recurso ao hífen)

Classe III – Outras (provocados pela perda do sinal auditivo)

Tipo 9 – irreconhecível

Tipo 10 – omitida

Tipo 11 – substituída

Uma outra tipologia de erros é-nos apresentada por G. Rio-Torto (2000). Segundo esta autora, os erros podem ser agrupados em:

1) erros grafemáticos que são aqueles que afectam a representação grafemática da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fónica, dos quais os mais representativos são os etimológicos (ex.: *esitar, *aljibeira);

2) erros fónicos que alteram a estrutura fónica (e não apenas fonética) e silábica da palavra. Muitos deles têm origem perceptiva, enraizando numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste. Estes podem ser divididos em:

a) erros fonéticos não motivados morfológicamente (ex.: candeeiro / *candieiro);

b) erros fonéticos superáveis com recurso à estrutura morfológica (ex.: campeão [campeonato] / *campião);

c) erros que se traduzem por adições, omissões, simplificações, inversões e substituições e que têm repercussões sensíveis não apenas na configuração fónica da palavra, mas na sua estrutura morfológica. Tratam-se de erros de expressão ou de manifestação fónica, mas de alcance lexical:

- erros por adição: ex.: assembleia / *assembleia;
- erros por omissões superáveis através do conhecimento da estrutura morfológica: ex.: adivinhar [adivinha] / *advinhar;
- erros de inversão: ex.: água / *auga. Estes também podem ser de natureza morfo-lexical (ex.: impressionar [pressão] / *impercionar;

3) erros morfológicos: a autora centra-se apenas nos erros de morfologia verbal (aqueles que afectam a identidade das formas verbais), por exemplo **anda-se* em vez de *andasse*; **come-mos* em vez de *comemos*, **podemonos* em vez de *podemo-nos*, etc.

I. Horta & M. Martins (2004), propõem uma classificação dos erros baseada em seis categorias:

1) Ortográficos de uso: aqueles que conservam a forma sonora da palavra, mas cuja grafia é incorrecta (ex.: **dezerta* / *deserta* ou **avia* / *havia*);

2) Fonéticos de Tipo 1: erros em que a correspondência fonema / grafema seria possível noutros contextos, mas que, no contexto da palavra em causa altera a sua forma sonora (ex.: **posas / poças*);

3) Fonéticos de Tipo 2: aqueles em que a correspondência fonema / grafema é incorrecta, alterando a forma sonora da palavra (ex.: **maravinhosos / maravilhosos*);

4) Segmentações Incorrectas: erros devidos a segmentações incorrectas de palavras no enunciado oral (ex.: **que vinham / que vinham* ou **a pareciam / apareciam*);

5) Flexão de Género ou Número: erros dados por substituição do género ou do número da palavra (ex.: *cobertos* em vez de *cobertas* ou *rocha* em vez de *rochas*);

6) Palavras Irreconhecíveis: erros que não permitem o reconhecimento da palavra (ex.: **pertra*, **sima*).

A. Gomes (2006) apresenta uma sistematização dos erros em cinco macrocategorias (ou tipos), subdivididas em onze microcategorias (ou subtipos):

Tabela II. 5: Macro e microcategorias de erros ortográficos

Macrocategorias de erros	Microcategorias de erros	Exemplos
1. Erros que resultam de uma não correspondência entre som e letra	1.1. Omissão ou adjunção	* <i>cantare</i> , * <i>ação</i>
	1.2. Confusão	* <i>lial</i> , * <i>ajenda</i>
	1.3. Inversão	* <i>liete</i> , * <i>áuga</i>
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásticos)	2.1. a nível morfemático	<i>plurais regulares/ irregulares, femininos, graus, concordâncias, verbos, etc.</i>
	2.2. a nível lexemático	<i>palavras terminadas em -ência, -ância, -ível, -oso, etc. homófonas, parónimos, etc.</i>
3. Erros de acentuação	3.1. omissão ou adjunção	<i>acento agudo, acento grave, acento circunflexo, til, acentuação de</i>
	3.2. confusão (de sinais)	<i>palavras (agudas, graves, esdrúxulas),</i>
	3.3. deslocação	<i>etc.</i>

4. Erros de pontuação (e outros códigos)	4.1. omissão	<i>ponto final, ponto de abreviatura, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, dois pontos, vírgula, ponto e vírgula, travessão, aspas, parênteses, hífen, apóstrofo, maiúsculas, divisão silábica, etc.</i>
	4.2. confusão	
5. Erros semântico-pragmáticos		<i>“Eu, presidente desta Junta e <u>vice-versa</u>, declaro...”</i>

(Gomes, 2006)

Por fim, referimos que L. Barbeiro (2007) propõe uma sistematização de erros considerados em nove categorias:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das várias categorias de erros propostas pelos diferentes autores, podemos concluir que não há um critério uniforme na classificação dos erros, o que poderá ser explicado pelo facto de, por vezes, certos erros poderem ser distribuídos por mais do que uma classe. M. G. Pinto já chamara a atenção para “a dificuldade que por vezes representa distribuir (classificar) os erros por categorias e de em certos casos algumas palavras abrigarem em si mais do que uma categoria de erro” (1998: 158). De qualquer modo, parece-nos evidente que as tipologias de erros apresentadas têm em conta o tipo de afastamento relativamente à forma correcta, combinando vários aspectos: o tipo de incorrecções decorrentes da influência do oral sobre o escrito e o modo como esta se repercute (ou não) na incorrecção ortográfica da palavra; as incorrecções que abrangem um critério morfológico, lexical e também sintáctico; as incorrecções que dependem da utilização dos diacríticos bem como de outras regras convencionais da língua como o uso de maiúsculas/minúsculas e a translineação. O facto de em algumas das tipologias de erros apresentadas existir uma categoria própria para os erros de acentuação parece-nos importante, uma vez que os dados empíricos têm demonstrado que mesmo nos níveis mais avançados da escolaridade este aparece como uma área problemática (Sousa, 1999), bem como nos anos iniciais de aprendizagem formal (Pinto, 1998). Este facto advém de uma explicação que pode ser a seguinte: tal como M. H. Mateus nos refere, “por não fazerem parte integrante do corpo da palavra, os acentos são atingidos por um desinteresse crescente que arrasta um abandono progressivo das regras de ACENTUAÇÃO” (2002; 102). Por outro lado, uma outra razão dada à importância de atribuir à acentuação uma categoria própria reside na visibilidade que estas incorrecções apresentam por si próprias no âmbito da palavra (Barbeiro, 2007).

Não é nossa pretensão sobrevalorizar uma tipologia em detrimento de outra, pois quanto à tipologia usar, esta deverá ser escolhida ou elaborada em função dos objectivos que se pretendem alcançar. Tal como M. F. Azevedo propõe, “ao lado de uma tipologia «máxima», que prevê todos os casos de erros, poder-se-ão imaginar tipologias «mínimas» para a escola primária ou «intermédias» para os níveis subsequentes” (2000: 75).

De salientar que a tipologia de erros estabelecida está fortemente dependente das características da língua a que se refere. Tal como já sublinhámos, sendo o português uma língua que apresenta sinais de alguma opacidade, em que não existe uma relação unívoca entre fonema-grafema e vice-versa, além de que apresenta um sistema baseado no carácter fonológico da língua, será evidente que as tipologias de erros incidam mais

consistentemente sobre estes aspectos que apresentam maior dificuldade e, conseqüentemente, onde pode existir um maior número de erros.

3.4. Causas / origens dos erros ortográficos

Relativamente às causas ou origens que poderão estar na base dos erros ortográficos, consideramos que algumas delas já podem ser vislumbradas nas secções anteriores quando nos referimos aos processos implicados na aquisição / aprendizagem da ortografia, bem como nas diferentes sistematizações dos tipos de erros ortográficos explanados anteriormente. Contudo, não deixaremos de referir, de uma forma mais sistematizada, aquilo que os diferentes autores têm investigado acerca deste aspecto em particular.

Deste modo, segundo M. H. Mateus (2002), a influência dos sentidos poderá ser uma importante fonte de erro, já que a má audição e uma má visão impedem a aprendizagem normal e colocam o aluno em desvantagem. Ainda na perspectiva desta autora, a influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar (pela sobrecarga dos programas) e também regional (dialectismos fonéticos) podem ser outros factores de origem dos erros ortográficos. Caberá ao professor “contrapor-lhes uma dicção clara do português-padrão” (*Idem*: 104). A influência do sexo também revela a “superioridade das raparigas sobre os rapazes em matéria de ortografia” (*Ibidem*). A esta conclusão também chegara O. Sousa, na análise dos resultados obtidos no seu primeiro estudo, em que “as raparigas conseguem níveis de classificação melhores do que os rapazes” (1999: 150). Por outro lado, M. H. Mateus (2002) refere ainda que a influência da psico-motricidade é um aspecto importante, dado que “a caligrafia deficiente, muito miúda, ilegível por vezes, tem uma influência dupla igualmente prejudicial: levanta a dúvida no espírito de quem lê (...) e cria uma imagem visual errada no campo dos conhecimentos, já bastante inseguros, de quem escreve” (*Idem*: 106). Esta autora realça a influência do professor que, numa situação de ditado, a forma como o dita influencia a escrita dos alunos; “seja na forma como sílaba, como entoa ou como pontua, o professor é altamente responsável por um certo número de erros dos seus alunos” (*Idem*: 107).

A. Gomes (2006) explica que não é fácil sistematizar de forma exaustiva as causas dos erros ortográficos, já que são “inumeráveis os factores que contribuem para que um aluno erre” (*Idem*: 93). Contudo este autor, enumera alguns factores: aspectos

psicológicos (memória, atenção, percepção, lateralidade); métodos de leitura seguidos; o meio social do aluno – (pobreza do) vocabulário usado, hábitos de leitura; um grande contacto com situações predominantemente orais – conversação, audiovisuais, banda desenhada (balões); dificuldades da própria língua; interferências linguísticas – “Françês”, “là”, “elle”...(*Ibidem*).

R. Galisson (1980) também refere que as causas dos erros podem residir nas estratégias de aprendizagem, nomeadamente, “l’utilisation trop ou pas assez systématique de la généralisation, de l’analogie (...) et même de la méthode d’enseignant utilisée” (*Idem*: 62).

Já M. Fayol & J. P. Jaffré (1999) apontam como causas os chamados erros de transcrição ortográfica que consistem nas simplificações silábicas por redução ou substituição “qui correspondent à des dimensions phonétiques plutôt que visuelles et qui se produisent également souvent à l’oral chez les jeunes enfants” (*Idem*: 158).

M. F. Azevedo (2000) considera igualmente que muitas são as razões para que o aluno erre e que, nomeadamente, o erro poderá indicar aprendizagens que não foram alcançadas bem como a utilização de estratégias cognitivas inadequadas. Por outro lado, os equívocos também poderão explicar outros tipos de erros que, neste caso, não são atribuíveis a falta de conhecimentos, mas a cansaço, falta de atenção (*Idem*).

Segundo K. Perera (1984, *apud* Azevedo, 2000) as causas dos erros em crianças podem ser as seguintes:

- o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, ocasionando omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos diferentes de estrutura sintáctica;
- a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição;
- a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas;
- o uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.

Femia Godoy (2000) atribui ainda as seguintes causas ao escasso rendimento ortográfico dos alunos: 1) o facto de a ortografia em si mesma não apresentar muitos atractivos, pelo que não desperta a curiosidade do aluno; 2) o estudo das regras exige um grande esforço de memória, o que nem sempre se apresenta como rentável; 3) a lentidão dos ditados provoca o aborrecimento dos mais destros; por outro lado, o ditado obriga todos a escreverem uma série de palavras que nem sempre oferecem dúvidas

ortográficas, o que também implica uma perda de tempo desnecessária; 4) a falta de unidade dos textos propostos para ditado, sem que exista continuidade entre eles; 5) em muitos dos métodos utilizados o aluno não tem consciência de qual é o seu erro ortográfico e muitas das vezes o aprendente é obrigado a copiar ou a escrever frases com palavras das quais não apresenta dúvidas ortográficas, contribuindo, assim, para a desmotivação.

De acordo com L. Barbeiro (2007), os erros ortográficos podem encontrar as suas causas no processo de transcrição e nas competências que esta mobiliza: segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, por meio dos grafemas. Se estas competências não estiverem dominadas, podem conduzir a incorrecções que apresentam na transcrição gráfica formas incompletas, adição de grafemas, trocas de posição, trocas de grafemas ou falha de discriminação entre os segmentos em causa ou por insuficiente domínio do sistema de grafemas (*Idem*). Por outro lado, uma das outras causas de incorrecções reside no facto de o sujeito aplicar as competências de transcrição a formas que não coincidem com as formas representadas na ortografia: trata-se das realizações características da oralidade corrente, realizações dialectais ou sociolectais (*Idem*). Para além destas incorrecções devidas à transcrição da oralidade, estas também podem decorrer de outros critérios: o critério fonológico (regras contextuais e de acentuação); o critério morfológico (representação dos fonemas e sua integração em morfemas); o critério lexical (forma gráfica específica de uma palavra) e o critério frásico-entonacional (utilização de maiúsculas e minúsculas para a organização da sequência de frases) (*Idem*).

Tão ou mais importante que a procura de uma causa possível para os erros ortográficos será a preocupação de aplicar estratégias preventivas ou de tratamento das incorrecções ortográficas e de que nos ocuparemos de seguida.

3.5. Estratégias pedagógicas para o tratamento dos erros ortográficos

Antes de mais, começaremos por referir que é nossa convicção que em questões educativas não existem modelos nem modos de actuação ideais que possam ser indicados como panaceia para todos os males. Além disso, dado que cada indivíduo é um ser único e singular e que certas situações de aprendizagem nem sempre podem ser replicadas noutros contextos, cada modo de intervenção do professor deve ser adaptado à realidade concreta com que se depara e aos alunos reais com que se confronta. Não

obstante, poderão ser avançadas algumas ideias e estratégias que possam servir de ponto de partida para um ensino e aprendizagem tendo em vista a minimização do erro (mas não a sua erradicação, devido ao carácter inevitável e construtivo que o caracterizam), nomeadamente o ortográfico.

Em termos globais, D. Cassany (2006) faz uma distinção entre dois modelos de correcção opostos, que se coadunam ora com uma perspectiva mecanicista ou behaviorista, ora com uma perspectiva cognitiva e construtiva da aprendizagem e a que já fizemos referência anteriormente:

Tabela II. 6: Modelos de corrección

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

(Cassany, 2006)

Embora este autor se refira a estas concepções de correcção em relação à tarefa de escrita na sua globalidade, consideramos que estas perspectivas podem ser adaptadas especificamente à visão que se pode aplicar no tratamento do erro ortográfico.

E. Amor (1994) também nos apresenta um quadro referencial que consideramos pertinente em relação ao tratamento do erro. Segundo esta autora, a “**gestão pedagógica do erro**” deve seguir um conjunto de etapas fundamentais: identificação e categorização

do erro, ponderação das decisões a tomar, momentos de actuação face ao “erro” e definição dos modos de tratamento do “erro” (*Idem*). Relativamente a este último aspecto, a autora realça diferentes modos e meios de intervenção correctiva do erro, tendo como principal intuito a progressiva tomada de consciência deste por parte de sujeito. Assim:

“O «erro» pode ser:

- simplesmente assinalado, sem localização;
- localizado, sem identificação e comentário;
- categorizado e avaliado, nas suas implicações.

Do mesmo modo, o processo de identificação /descoberta do «erro» pode ser diferentemente centrado:

- no professor;
- no aluno;
- nos restantes alunos;
- em todos estes elementos;
- em diferentes formas de organização do trabalho, o que significa que pode decorrer de forma predominantemente auto ou hetero-regulada.

Certas ocorrências exigirão, ainda, um tratamento de carácter sistemático, enquanto outras serão compatíveis com intervenções pontuais.

Um aspecto fundamental do tratamento do «erro» reside no facto de ele desencadear novas aprendizagens já que:

- obriga a explicitar o porquê e o como do que se sabe (a lógica das aprendizagens anteriores);
- ajuda a desfazer equívocos e confusões;
- permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe;
- obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica, quer substantiva.

Em suma, contribui para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos.” (*Idem*: 158).

Em termos de **estratégias pedagógicas** a implementar junto dos aprendentes para que o erro ortográfico possa ser prevenido ou então, nas situações em que este ocorra, possa ser corrigido, várias são as propostas que os diferentes autores preconizam e das quais daremos conta de seguida.

M. G. Pinto (1998) considera que para que a criança deixe de cometer erros fonéticos (os que mudam o fonetismo da palavra) é necessário promover exercícios de linguagem em que a criança “aprenda a **ouvir**, a **reter** e a **emitir** correctamente e em que aprenda a **ver**, a **reter** e a **reproduzir/transcrever** em diferido de modo exacto” (*Idem*: 184). Nesta sequência e no primeiro caso, a autora propõe como estratégia a *leitura indirecta*: nesta actividade, o professor escolhe um texto adequado à faixa etária da criança e lê-o em voz alta por grupos de sentido (ex: *As crianças da escola brincam nos intervalos das aulas*; ou *As crianças da escola // brincam nos intervalos das aulas*, ou ainda *As crianças da escola // brincam // nos intervalos das aulas*). À medida que estes grupos de sentidos forem sendo lidos, a criança repete o que ouve e poderá corrigir problemas articulatórios que possa revelar. Deste modo, “pretende-se passar à criança a

percepção auditiva correcta das palavras, exigir dela a sua retenção e ao mesmo tempo a sua reprodução oral tão próxima quanto possível do modelo” (*Idem*: 185). Um outro tipo de leitura que esta autora propõe é a *leitura semidirecta*, que permitirá uma correcção de percepções deficitárias e uma progressiva familiarização com a configuração visual/ortográfica das palavras, tirando também partido da retenção visual. Nesta abordagem o professor escolhe um poema ou um texto curto e, antes de o começar a ler por grupos de sentido, informa os alunos para que estejam atentos, pois as partes do texto irão ser repetidas sucessivamente por um aluno ao acaso. De seguida, o professor escreve no quadro o poema ou o texto trabalhado em leitura indirecta e, à medida que escreve, relê os grupos de sentido praticados, sublinhando-os ao mesmo tempo com o dedo ou mesmo com o giz ou marcador. Posteriormente, é pedido a cada criança que escolha uma das palavras escritas no quadro. Depois de escondido o texto, a palavra escolhida é então escrita em diferido (*Idem*). Nos níveis escolares mais avançados, o tipo de leitura para resolver os erros de percepção é a *leitura directa silenciosa*, que se apoia na técnica da leitura indirecta mas em que a sua prática já pode ser exercida pelo próprio aprendiz. Este escolherá a dimensão dos grupos de sentido, os quais, à medida que vai lendo, passa à efectiva reprodução oral na íntegra e, depois, à sua cópia diferida, sem olhar para o texto. Este tipo de leitura favorece a configuração visual das palavras e a transferência desta para a respectiva representação mental auditiva, ao proferi-las em voz alta, permitindo também que esta passe para a correspondente contraparte motora/gráfica, quando lhe for exigida a escrita (*Idem*).

Relativamente ainda aos erros de natureza fónica, G. Rio-Torto (2000) enfatiza a necessidade que o professor deve colocar no cuidado com a dicção, de modo a que as palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e correcção.

Tendo em vista o desenvolvimento da consciência fonológica, que, como já foi referido em secções anteriores, está fortemente relacionada com o conhecimento do sistema alfabético e conseqüente competência ortográfica, L. Barbeiro (2007) propõe as seguintes actividades tendo em vista a manipulação de unidades linguísticas como palavras, sílabas e também fonemas:

“- *suprimir palavras em canções* (à semelhança do que acontece com a canção «O meu chapéu tem três bicos»);

- *reconstituir 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;
- *deteção 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 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;
- *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;
- *conjuntos 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, etc.;
- *a palavra tem ou não o som ___?*: a criança deverá dizer se em determinada palavra é pronunciado ou não determinado fonema;
- *o intruso*: como em relação à sílaba, a criança deverá dizer, de entre um conjunto de três ou quatro palavras, qual não pertence ao grupo, por não começar por determinado som: ex. *sal – sopa – mar – sol*;
- *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.” (*Idem*: 158-159).

Relativamente aos erros grafemáticos (aqueles que afectam a representação ortográfica da palavra), G. Rio-Torto propõe as seguintes formas de actuação (2000: 606-607):

“Vários caminhos podem ser ensinados no sentido de se levar o aluno a estabelecer as conexões estruturais (formais e semânticas) com as bases ou até mesmo com os étimos das palavras deficientemente transcritas.

Relacionar *assustados* com *susto*, *apaziguar* com *paz*, *cruzeiro* com *cruz*, *desprezar* com *prezar*, *diziam* com *dizer*, *ferozes* com *feroz*, *felizmente* com *feliz*, *reluzentes* com *luz*, *apesar* com *peso*, *pesar*, *classicismo* com *clássico*, *ansioso* com *ânsia*, *ansiedade*, explicar as relações estruturais e formais entre os termos de cada par, fazendo o aluno tomar consciência de que a grafia de base é herdada e preservada pelo derivado, não parece ser tarefa difícil de levar a bom porto. De igual modo, explicar, exemplificando, que todos os adjectivos terminados em *-oso/a* se escrevem com *-s-* intervocálico, e atestá-lo em *amoroso*, *brioso*, *choroso*, *temeroso*, *ruidoso*, *jeitoso*, *saudoso*, etc., não só ajuda a reter a caligrafia correcta, como permite avivar a consciência da composição / da morfologia da palavra. Paralelamente, estabelecer o paralelismo entre *conceber*, *receber*, *perceber*, possibilita uma análise comparativa entre produtos congéneres, que abre caminho a uma melhor percepção da estrutura interna dos verbos. Por último, o recuo ao étimo PERSICU-, a sua correlação com *pêssego*, através da explicação linguística e extralinguística do recurso a este adjectivo, previne certamente uma eventual representação deficitária desta palavra.

No domínio do vocalismo, estabelecer a relação entre *capuchinho* e *capucha/o*, *guloseima* e *guloso*, *gulosos* e *gula*, evita certamente os erros que as grafias **capochinho*, **goluseima* e **gulosos* representam, e que radicam na habitual pronúncia como vogal posterior fechada de /u/ pré-tónico.”

De salientar que M. H. Mateus (2002) também preconiza, nos níveis mais avançados de escolaridade o recurso à etimologia dos vocábulos, às relações com as línguas modernas, ou ao raciocínio, como forma de evitar os erros que se devem ao desconhecimento dessas relações ou a falsas etimologias.

No que diz respeito aos erros de morfologia verbal, M. G. Pinto (1998) sugere uma progressiva insistência nas conjugações dos verbos, especialmente dos verbos irregulares, que vão entrando no vocabulário cada vez mais abrangente da criança, e nas desinências próprias das variadas formas conjugadas acompanhadas da respectiva configuração ortográfica. Quanto aos erros de individualização/identificação lexical, esta autora refere a pertinência da prática da compreensão da frase, nomeadamente dos seus termos e para a sua constituição e identificação (quanto à natureza: nome, pronome, verbo, e quanto à função: sujeito, objecto, complemento). Deste modo, o aprendente poderá analisar os termos da frase enquanto grupos enriquecidos/expandidos bem como praticar o método de os expandir/enriquecer. E a autora exemplifica (*Idem*: 190):

“ Por exemplo, no que diz respeito ao *nome*, a criança, ao praticar o seu enriquecimento, tiraria partido da capacidade de utilização dos diversos determinantes, dos diversos adjectivos e das diversas formas de o especificar (também através do complemento nominal ou da oração relativa), identificando-os e individualizando-os na medida em que fosse sentindo a sua independência lexical no acto de comutação de elementos pertencentes à mesma classe.

A individualização lexical encontra-se, por conseguinte, intimamente ligada à compreensão da frase e ao reconhecimento imediato dos seus termos com base na capacidade de identificar prontamente a natureza e função dos mesmos.”

Relativamente a actividades que proporcionem a aquisição de um léxico ortográfico, aspecto fundamental na nossa língua devido ao conjunto de irregularidades que a caracterizam, M. H. Mateus prevê o conhecimento integral da palavra que pode ser fomentado através das seguintes operações: “ouvir a pronúncia; pronunciar a palavra; usá-la numa frase; visualizá-la; ortografá-la; focar a atenção sobre as partes difíceis; escrevê-la (2002: 110). Esta autora refere, nesta sequência, a necessidade de ser criado um vocabulário-base a ser ensinado onde estariam reunidos todos os vocábulos que a criança deve conhecer no final do primeiro ciclo e ao entrar no liceu, o que daria ao professor uma noção exacta do básico a ensinar em termos de ortografia (*Ibidem*). Ainda a este nível de estratégias ortográficas, L. Barbeiro (2007) preconiza um conjunto de actividades que favorecem a descoberta e a tomada de consciência da aplicação dos critérios e regras ortográficas, bem como das próprias formas ortográficas de palavras específicas, e das quais destacamos as seguintes:

- *tomada de decisão*: preenchimento de espaços deixados em branco numa palavra e que correspondam à aplicação de uma regra contextual (por exemplo, a grafia –V+m vs. –V+n, conforme a consoante que se siga: ca-__po, ca-__to; com estas palavras e regras poderão formar-se conjuntos, à semelhança das caixas ou sacos de palavras;

- *confronto com o corrector ortográfico*: este procedimento permite filtrar a maior parte das incorrecções ortográficas, em que os alunos as poderão comparar com as indicações de erros fornecidas pelo corrector ortográfico; essa comparação deverá evidenciar tanto os casos em que o computador assinala erro, por desconhecimento do termo em causa, como os casos em que o computador não assinala erro, porque a palavra existe, mas está incorrectamente utilizada (como acontece com *evidência vs. evidencia*); em relação às incorrecções encontradas deverá aprofundar-se a tomada de consciência das falhas em causa, o que poderá envolver não só a confirmação com o professor/reeducador, mas também a consulta de outros meios auxiliares;

- *perigo eminente*: cada aluno deverá ir elaborando uma lista de incorrecções que tendem a surgir nos seus textos;⁶⁸

- *palavras mais difíceis*: em relação a uma tarefa de leitura pode ser solicitado aos alunos que indiquem as palavras que consideram mais difíceis quanto à ortografia, o que lhes permitirá a tomada de consciência e explicitação das suas dificuldades, favorecendo as suas próprias concepções e representações acerca do sistema ortográfico.

Por outro lado, e ainda na linha deste mesmo autor, a integração da ortografia como um dos aspectos que fazem parte do processo de escrita (a vertente integradora), poderá ser realizada através de duas actividades que, por sua vez, também despertam um carácter metalínguístico e metadiscursivo no processo de escrita por parte do aluno (*Idem*: 167-168):

“- *lista prévia («logo-rallye»)*: a composição das listas ou conjunto de palavras a integrar no texto pode colocar em relevo uma determinada característica ortográfica; o próprio texto criado poderá explicitar em algum momento (na introdução, na conclusão) a característica em causa; a passagem da lista ao texto poderá seguir múltiplas vias: desde a exigência mais simples de construção de um texto em que elas surjam, até à exigência em que cada uma surgirá integrada num «verso» ou linha própria, o que as tornará mais salientes; as estruturas que as integram no texto poderão ser livres, ou poderão recorrer a paralelismos e repetição de estruturas, o que fornecerá maior apoio à construção do próprio texto e tornará mais evidentes as suas propriedades formais;

(...)

- *textos metalinguísticos pessoais*: no texto em que as palavras alvo da aprendizagem se integram, virão ao de cima os próprios sentimentos, emoções, dificuldades experimentadas pelos alunos, pequenas histórias ocorridas, relações activadas, etc., em relação à ortografia dessas palavras; a verbalização dessas dimensões no texto criado a partir das palavras em causa consolidará a tomada de consciência em relação à sua ortografia e a ligação do sujeito à própria língua; para além de instrumento, o sujeito descobrirá a língua, com as suas características, como objecto de relação com ele próprio e com a sua aprendizagem.”

⁶⁸ Estas listas de palavras incorrectas elaboradas pelo aluno também são sugeridas por Graves, D. (1996: 183) bem como por Cassany, D. (2006: 51).

É também de salientar que a tarefa de *escrita colaborativa*⁶⁹ (Barbeiro, 2007) se apresenta como uma actividade que favorece a emergência de episódios ortográficos, uma vez que “na execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento. Para além disso, quando os têm disponíveis, procuram recorrer a critérios clarificadores da ortografia” (*Idem*: 139). Deste modo, a sua utilização enquanto estratégia de aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento da competência ortográfica (*Ibidem*).

Ainda na sequência de estratégias a serem implementadas tendo em vista a prevenção do erro ortográfico, A. Gomes (2006) propõe um conjunto de exercícios que, a seu ver, têm demonstrado alguma eficácia:

1. *Combinatória*: neste tipo de exercício é escrita uma palavra numa tabela que funciona como ponto de partida para a formação de outras novas palavras através da alteração de apenas uma letra. Para a formação de novas palavras podem ser dadas pistas (ex.: SACO → SA__O (nome de um rio) → SA__O (1ª pessoa do verbo *sair*) → SA__O (batráquio).
2. *Tabelas de dupla entrada*: tomando por base novamente uma tabela, os alunos são levados, por exemplo, a escolher uma dada terminação (-ção, -dura, -mento) para formarem nomes a partir de verbos (*programar, armar, esquecer, ...*), ou então a partir de palavras fornecidas, os alunos assinalam o quadrado respeitante ao número de sílabas que cada uma dessas palavras apresenta e depois classificam-nas; ou então, a partir de nomes, os alunos são convidados a escolher adjectivos que se adequam semanticamente a cada um desses nomes (por exemplo, partindo dos sinónimos *agudo, aguçado, pontiagudo, penetrante*, os alunos escolheriam aqueles que se combinam com os nomes *voz, lápis, espírito, lâmina*).
3. *Flechas*: por exemplo, num texto dado, os alunos, através de setas, ligam os adjectivos aos nomes a que estão associados.
4. *Espaços em branco*: apresentação de um texto lacunar o qual os alunos têm que completar com indicações dadas (um verbo, um adjectivo, ...).
5. *Conjuntos*: a partir de uma palavra primitiva, os alunos preenchem diagramas formando palavras derivadas por prefixação e sufixação.

⁶⁹ A escrita colaborativa consiste na construção de um texto, em pequeno grupo, durante a qual os alunos interagem entre si, sendo todos responsáveis pelo texto conjunto (Barbeiro, 2007: 127).

6. *Correspondência*: por exemplo, fazer a ligação de nomes alinhados numa coluna A com nomes próprios alinhados numa coluna B.

7. *Verdadeiro / Falso* (variante: *sim/não*): os alunos assinalam com uma cruz a resposta a perguntas como: *O presente indica sempre uma acção já realizada?* ou *O modo indicativo exprime uma situação de desejo?*, etc.

8. *Escolha múltipla* (variante: *caça ao intruso*): de uma lista de palavras os alunos escolhem, por exemplo, aquelas que fazem o feminino em *-a*.

Por outro lado, o ensino-aprendizagem da ortografia poderá ser facilitado se for possível criar-se um ambiente agradável e um clima de descontração em que a ortografia possa ser aprendida com interesse (Mateus, 2002). Nada mais favorável a essa situação do que os momentos em que o trabalhar com a ortografia adquira uma vertente lúdica e didáctica, nomeadamente através do recurso aos jogos orográficos, uma vez que, de acordo com Farrús i Izquierdo, “se puede aprender ortografía jugando” (1991: 7). E nesta sequência a autora propõe um jogo que denomina de “Bingo Ortográfico”: os alunos seleccionam, de uma lista, nove palavras que cumprem uma determinada regra. À medida que o professor as vai nomeando, cada aluno vai assinalando no seu cartão as palavras que o professor dita. O aluno que as conseguir assinalar na sua totalidade grita “Bingo!” (*Ibidem*).

Tabela II. 7: “Bingo Ortográfico”

Bingo Ortográfico		
Escribir	Subir	Recibir
Prohibir	Hervir	Servir
Vivir	Distribuir	Concebir

(Farrús i Izquierdo, 1991)

Um outro exemplo lúdico e que pode ser aplicado especificamente aos erros de ortografia é-nos sugerido por D. Cassany (2006): trata-se de um leilão de expressões correctas e incorrectas retiradas das redacções dos alunos. O jogo consiste em comprar o maior número de itens correctos com a menor quantidade de dinheiro possível. Ao criar uma situação motivadora e divertida, pretende-se que posteriormente os alunos se lembrem da forma correcta dos erros, ao relacioná-la com o jogo que levaram a cabo na sala de aula (*Idem*).

Uma outra estratégia que poderá ser posta em prática pelo professor em situação de sala de aula, tendo em vista a melhoria do desempenho ortográfico dos seus alunos, será a chamada *tarefa de erro intencional*. Num estudo realizado por E. Meireles & J. Correa (2006), estas autoras propuseram-se investigar a relação entre a transgressão intencional da norma e o desempenho ortográfico. Primeiramente os alunos completavam frases lacunares, que seriam ditadas, com a ortografia que achassem ser a correcta. Posteriormente, foi-lhes solicitado que voltassem a escrever essas mesmas palavras, mas, desta vez, com a intenção de transgredirem propositadamente as regras. Da análise dos resultados, as autoras concluíram que as crianças não realizam transgressões nos contextos em que estas não apresentam dúvidas quanto à grafia correcta nem naqueles contextos em que elas ainda não consideram como problemáticos, ou seja, a tarefa de erro intencional apenas prediz o desempenho ortográfico quando a criança identifica aquele contexto particular como problemático, pelo que, nestas circunstâncias, a criança realiza violações propositadas em situações ortográficas das quais ela tem consciência das suas dificuldades. Por isso, os contextos em que as regras já estão bem adquiridas e também aqueles em que a criança ainda não tem compreensão do grau complexidade envolvido não são alvo de transgressões intencionais. Deste modo, no dizer das autoras, “a tarefa de erro intencional pode ser, portanto, um importante instrumento [uma vez que] fornece elementos para o professor discutir com as crianças sobre as regularidades e irregularidades da língua, promovendo a reflexão e a compreensão sobre o uso das regras implicadas na grafia das palavras” (*Idem*: 42-43).

De seguida, não poderíamos deixar de mencionar algumas *técnicas* de trabalho que nem sempre têm colhido opiniões favoráveis nem consensuais: *o ditado, a cópia e a repetição*. Isto porque, estas tarefas têm vindo a ser associadas a um método tradicional do ensino, bem como a práticas que se coadunam com a vertente mecanicista ou *behaviorista* da aprendizagem. Tal como A. Gomes refere, na linha de pensamento desta corrente “os alunos não podem ver quaisquer erros, pois as imagens desses erros gravar-se-iam indelevelmente nas suas memórias” (2006: 161). Assim, estas técnicas permitiriam uma automatização da escrita e, conseqüentemente, a consolidação do hábito de escrever correctamente. Contudo, esta concepção pode ser falaciosa, pois tal como A. Gomes sublinha, na realização do ditado, o aluno só poderá escrever as palavras de uma de duas maneiras: “1. como está habituado a escrever, ou 2. se se tratar

de palavras que nunca escreveu antes, como lhe parece que devam ser escritas” (*Idem*: 163). Quanto à primeira questão, duas situações são possíveis: ou a grafia habitual é correcta e de nada servirá o ditado, ou a sua grafia é errada e o ditado só servirá para solidificar ainda mais o erro; na segunda situação, uma vez que se trata de palavras desconhecidas, são grandes as possibilidades de as escrever incorrectamente (*Ibidem*). Um outro argumento que tem vindo a ser realçado em desfavorecimento da realização do ditado tem a ver com, segundo L. Barbeiro, o seu carácter de artificialidade e pelo facto de trazer alguns problemas enquanto estratégia de aprendizagem (2007: 153):

“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 a 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 pelo 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 aqueles que vêem a tarefa de ditado com alguma reserva, este poderá, quando muito, ser considerado como um instrumento de medição, tal como Mesanza Lopez nos dá conta quando afirma que “si como método de enseñanza, en sentido estricto etimológico y didáctico, debe ser descartado, como instrumento de medida puede ocupar un puesto privilegiado aunque postrero en la lección ortográfica” (1988:11). Deste modo poder-se-á recorrer a ele para se fazer uma caracterização ou diagnóstico da situação (Barbeiro, 2007) ou para se avaliar até que ponto a criança possui um domínio sobre a representação visual e auditiva do material verbal que lhe está a ser ditado (Pinto, 1998).

Contudo, outros autores há que consideram que o ditado poderá aportar um sentido à aprendizagem e, portanto, funcionar como uma das variadas estratégias que podem ser implementadas para a prevenção ou melhoria das incorrecções ortográficas. Segundo M. H. Mateus (2002) o ditado poderá ser feito em duas modalidades: preparado cuidadosamente ou não preparado e corrigido logo que concluído. A correcção deste deve ser logo imediata à sua conclusão e pode ser realizada pelo próprio professor e pelos próprios alunos que se autocorrigem ou corrigem reciprocamente, podendo recorrer a um dicionário ou vocabulário pessoal ou então verificando os erros através do confronto com o texto original (*Idem*). Esta autora refere ainda que uma vertente lúdica pode ser atribuída ao ditado, uma vez que o professor “tem a possibilidade de transformar a correcção num jogo se ele próprio se limitar a marcar,

com sinais convencionais, em todos os exercícios o número de erros de cada secção, ou se indicar somente a linha ou a palavra em que se encontram” (*Idem*: 112). A. Gomes partilha igualmente uma atitude positiva face ao ditado pois, se este for praticado nas dimensões sensorial, emocional e racional, pode apresentar-se como uma abordagem tão legítima como outras, “com a vantagem de que, com ele, os alunos podem ter acesso imediato aos seus (*des*)acertos. Desde que se faça uma reflexão sobre tal prática o ditado pode constituir um estimulante momento de aprendizagem” (2006: 164). Como alternativa ao ditado clássico, Femia Godoy (2000) propõe o método de *leitura-ditado* que apresenta algumas semelhanças com a *leitura semidirecta* (Pinto, 1998). De acordo com aquele autor, o procedimento da *leitura-ditado* comporta as seguintes fases (2000: 951-952):

- “1 - Elección de un libro ameno para dictados. Deben ser los mismos alumnos los que los elijan.
- 2 - El profesor lee en voz alta el texto correspondiente y repite dos veces las palabras que propone para ser copiadas, por pertenecer al vocabulario usual según el nivel y presentar dificultad ortográfica.
- 3 - Al final de la lectura el professor señala la ortografía correcta de esas palabras dictadas a los alumnos. De esta manera cada uno descubre cuáles son sus propias faltas y realiza con ellas los siguientes ejercicios:
 - a) Copia en clase de sus faltas, después de la lectura. (...)
 - b) Pasar al cuaderno las faltas para confeccionar un pequeño diccionario cacográfico particular y poder trabajar con esas faltas. (...)
 - c) Realizar ejercicios de asociación incluyendo las faltas en frases con el fin de facilitar la memorización de la ortografía correcta. Es el mismo alumno el que fabrica su propio material e incluye sólo aquellas palabras que para él presentan dificultad.
 - d) Inducción de la regla ortográfica. Cuando el número de faltas comunes sea grande, se invitará a los alumnos a inducir la regla ortográfica si la extensión de esta hace rentable su memorización.”

As vantagens deste método são de que permite a cada aluno detectar maior número de cacografias e, além disso, realizar outras actividades complementares no mesmo espaço de tempo que se dedicaria ao ditado tradicional. Por outro lado, este método poderá despertar o gosto pela leitura de obras literárias, uma vez que o material apresenta continuidade e foi previamente escolhido pelos alunos (*Idem*).

Centremo-nos, agora, na técnica da *cópia*. Ainda mais do que o ditado, esta tem sido uma tarefa largamente rejeitada em termos de práticas pedagógicas. Mas aqui os argumentos para essa recusa afiguram-se bem mais convincentes. Além do cariz de artificialidade e de repetição de que se reveste, tornando-se, conseqüentemente, uma tarefa desprovida de sentido, a acção de copiar não implica necessariamente a atenção e a retenção. Na verdade, segundo M. G. Pinto, “o facto de a tarefa-cópia se poder processar sem exigir a retenção desejada do material verbal que se encontra a ser trabalhado e se poder executar com o pensamento muito distante não se coaduna com o

pretender-se que a cópia (...) sirva a consolidação da linguagem escrita” (1998: 231). Como alternativa à cópia tradicional, esta autora propõe a prática da *cópia diferida*, a que já fizemos referência, uma vez que esta se “traduz na reprodução exacta da retenção visual correcta do material a transcrever na ausência do modelo” (*Idem*: 229).

E o que dizer acerca da tarefa de se escrever dez vezes, vinte vezes, *n* vezes os erros corrigidos? D. Cassany preocupa-se com aquilo que os seus alunos possam fazer com as correcções dos seus escritos; serve de pouco ou nada que se limitem a lê-las ou a lamentarem-se. Muitas vezes a falta de tempo dedicada à correcção com os alunos impede que esta se torne algo de útil. Relativamente a este tópico, o autor apresenta-nos o seu testemunho: “Cuando era pequeño, en la escuela, mi maestro me obligaba a copiar diez veces las faltas que cometia en dictados o redacciones. Entonces encontraba estúpida la tarea y una pérdida de tiempo, pero ahora - siendo yo mismo el maestro - me parece hasta razonable” (2006: 50). Não quer com isto dizer o autor que a considere eficaz, mas uma necessidade essencial e partilhada. Deste modo, negociar com os alunos aquilo que irão fazer com as correcções será um passo para o êxito e para evitar que o aluno, após a devolução de um texto corrigido, se limite a guardá-lo na pasta (*Idem*). Nesta perspectiva, depreende-se que a tarefa de repetição do erro cometido poderá resultar eficaz, desde que o aluno lhe encontre algum sentido e tenha consciência do resultado que pretende alcançar, em função do tipo de erro realizado.

Já numa situação extrema, a tarefa de *repetição* desprovida de um sentido, de uma finalidade e de utilidade levaria a situações idênticas àquela que A. Gomes nos apresenta e que reproduzimos de seguida (2006: 164-165):

“- Menino João, então o menino escreveu “cabeu” em vez de “coube”? Ora vamos lá escrever trinta vezes a forma “coube”.

[O aluno fez os “deveres” e entregou-os para nova correcção.]

- Mas... menino Joãozinho, eu mandei escrever trinta vezes a forma “coube” e o menino só escreveu vinte e nove!

- Não “cabeu” tudo.”

Em qualquer das situações mencionadas, o que nos parece interessante como estratégia motivadora e que funciona como ponto de partida, será mentalizar o aluno e criar nele o gosto para ortografar correctamente as palavras, uma vez que, no dizer de D. Graves, “la buena ortografía es el rostro que la obra presenta al público. (...) La falta de ortografía parece decir: «no cuido especialmente el contenido que presento ni tampoco a ti, amigo lector»” (1996: 183-184).

Quais serão então os modos de actuação de que o professor dispõe para levar a cabo os **processos de correcção**? Se bem que alguns deles já foram sendo referenciados na parte introdutória desta secção, bem como à medida que foram sendo explicitadas as estratégias de aprendizagem, retomaremos alguns deles e explicitaremos outros tantos, de acordo com as propostas dos diferentes autores.

Em termos gerais, podemos referir que existem dois tipos de correcção: a centrada no professor e a centrada no aluno. Quanto à primeira, será o professor o principal responsável pela correcção, podendo este actuar, de acordo com D. Cassany (2006), de duas maneiras: recorrendo à *correcção diferida*, quando esta é feita fora do tempo de sala de aula ou a *correcção imediata*, na qual o lapso de tempo redacção - correcção é pequeno. Esta última oferece mais vantagens, pois é mais oportuna, mais rápida e mais segura pois permite verificar que professor e aluno se compreenderam mutuamente (*Idem*). Ainda neste tipo de correcção centrada no professor, este pode decidir em que situações se justifica uma correcção em que o erro é apenas assinalado (implicando que o aluno se responsabilize por o corrigir) ou em que altura será mais produtivo apresentar a solução correcta, ou, numa vertente intermédia, uma correcção em que o professor fornece pistas (que podem variar entre as características do erro, o tipo de meios auxiliares que o aluno deve consultar, ou até mesmo o tipo de acções que deve tomar – reescrever, ler em voz alta, etc.). O que se torna importante é que o aluno possa formular as suas próprias hipóteses sobre o erro e verificá-las com a forma correcta correspondente (*Idem*). C. Brumfit (1977, *apud* Amaral, 1996) propõe uma forma faseada de o professor corrigir os erros, que vai progredindo à medida que o aluno se vai familiarizando com esta técnica: “fase 1: indica e corrige o erro na margem do texto; fase 2: só indica; fase 3: indica o tipo de erro sem o corrigir; fase 4: indica cada erro com uma cruz na margem, sem o assinalar; fase 5: não indica quantos, só indica que há erros; fase 6: não corrige nem indica nada” (*Idem*: 195). De entre estas formas de correcção centradas no professor, parece-nos importante referir uma outra que muitas vezes está enraizada na própria actuação discente e cujo carácter pernicioso e negativo que esta pode adquirir nem sempre é detectado: referimo-nos à prática da correcção dos erros a vermelho e que, em situações extremas, poderá conduzir a atitudes de desmotivação e de descrédito por parte dos alunos, face às suas capacidades ortográficas, culminado com afirmações do género “*já nunca conseguirei escrever com boa ortografia*” ou “*não vale a pena esforçar-me, nunca saberei escrever sem erros*”. De acordo com D. Graves (1996: 181):

“Este diagnóstico puede conducir a cometer todavía más errores, en especial si el interesado sólo recibe sus trabajos corregidos a base de signos con lápiz rojo, sin que nadie facilite la ayuda necesaria. Si se le proporciona enseñanza y ayuda en el contexto de la misma escritura, el niño puede hacer frente a los problemas ortográficos y llegar a una conclusión diferente: «bueno, i parece que puedo hacer algo al respecto!»”.

No caso da correcção centrada no aluno, e que não requer a participação directa do professor, podem existir ainda várias modalidades: a autocorrecção, por exemplo através de exercícios de resposta fechada, a heterocorrecção (em que os alunos podem trocar os textos, corrigi-los e explicar as correcções que realizaram). De salientar que embora o professor não seja a figura principal nestas tarefas, o seu olhar atento poderá permitir esclarecimentos ou o redireccionar dos alunos para o objectivo primordial da tarefa. Em outras situações poder-se-á utilizar uma combinação de técnicas: autocorrecção, heterocorrecção e correcção colectiva na turma. A título ilustrativo, referiremos uma proposta de actuação apresentada por M. J. Amaral (1996: 195):

“Quando às vezes ocorrem erros escritos, no quadro, tento consciencializar o seu autor para esse facto, na tentativa de o levar à auto-correcção, procedendo de seguinte modo:

1. peço à turma que não se manifeste através de um gesto com o dedo indicador [Silêncio!];
2. uma vez terminada a escrita da frase no quadro, peço ao aluno que a leia em voz alta;
3. o aluno, durante a leitura, hesita quase sempre antes e, às vezes, depois da forma incorrecta;
4. peço-lhe que explique as razões da sua hesitação, o que quase sempre o leva a identificar o erro;
5. peço-lhe que o corrija, e só se não o conseguir é que passo à
6. hetero-correcção feita pela turma ou por um aluno que se ofereça ou que seja mais competente, pedindo-lhe neste caso que explique a(s) regra(s) subjacente(s) à correcção – metalinguagem;
7. quando não obtenho qualquer correcção da turma, significa que o item errado ainda não foi aprendido e precisa de ser re-ensinado.”

Além destas técnicas de correcção evidenciadas através deste procedimento, é possível verificar que está patente a consciencialização do aluno, tornando-se necessário levá-lo a reflectir sobre o erro.

Um outro procedimento de correcção e que vem estreitamente associado aos processos acima enumerados tem a ver com a utilização de um *código de correcção* e cuja importância é sublinhada por vários autores (Amaral, 1996; Azevedo, 2000; Cassany, 2006 e Gomes, 2006). Este código de correcção consiste na utilização de símbolos ou de marcas convencionais que serviriam para informar os alunos, de forma clara e concisa, acerca das suas incorrecções, tendo em vista a sua correcção. Contudo, os códigos de correcção podem variar consideravelmente e devem reflectir uma escolha pessoal do professor e ser adaptados a cada situação. De acordo com D. Cassany, “la mayoría se basan en los conceptos fundamentales de gramática (ortografía,

morfosintaxis, léxico, orden de las palabras...) y se distinguen por el tipo de signos y la manera de marcarlos (formas distintas, colores, mayúsculas iniciales...) ” (2006: 74). O professor deve estar consciente de que a aprendizagem por parte do aluno destes códigos de correção pode ser complicada, daí a necessidade de serem fornecidos e explicados minuciosamente aos alunos, e de serem exercitados pelos mesmos, num primeiro momento, através de exercícios práticos (*Idem*). A este propósito é também pertinente referir que, para que os alunos pratiquem a identificação dos próprios erros e dos dos colegas, o professor deve facultar-lhes a *tipologia de erros* que venha a adoptar (Gomes, 2006). Só deste modo será possível a convergência de critérios, bem como a compreensão, por parte do aluno, do *como* e do *porquê* das acções a realizar, tornando, assim, a aprendizagem verdadeiramente significativa.

Através de *mapas de correção*, o próprio aluno, tomando como ponto de partida a tipologia de erros utilizada, vai assinalando numa tabela os tipos de erros que cometeu, com o intuito de verificar a sua própria evolução (Gomes, 2006). Este tipo de mapas também pode ser adoptado pelo professor, onde vai registando por aluno o tipo de erro dominante cometido por cada um, tendo em vista uma análise geral dos erros da turma, para que possa adaptar as diferentes estratégias a alunos em particular ou à turma em geral (*Idem*).

Por fim, em situações de escrita de textos, o professor poder-se-á socorrer de *listas de controlo* que lhe permitirão corrigir os escritos dos alunos, segundo um conjunto de itens estabelecidos (Cassany, 2006). O trabalho deverá ser corrigido da seguinte maneira: marcar o primeiro erro do texto com o número 1 e anotar esse mesmo número no ponto da lista de controlo que descreva melhor o tipo de incorrecção; de seguida, marcar com um 2 o segundo erro, no texto e na lista de controlo; com um 3, o terceiro, etc. Posteriormente, com o texto corrigido e o controlo anotado, o professor avalia globalmente o escrito e decide o que tem de ser feito: considerar o texto bom, pedir ao aluno que o reescreva, preparar exercícios sobre algum aspecto em concreto, etc. (*Idem*). Este tipo de procedimento permite avaliar de forma objectiva o que foi escrito, e que o professor perceba que tipos de erros cada aluno comete, diagnosticando ao mesmo tempo os erros reiterativos e obter dados sobre o progresso realizado pelos alunos.

De um ponto de vista generalizado, podemos tomar como referência algumas estratégias de correção que poderão ser utensílios vantajosos, quer para o professor, quer para o aluno e que D. Graves resume como sendo as seguintes (1996: 183):

- “- Aprender a detectar las palabras mal escritas. Estimación.
- Aprender a utilizar el diccionario de quién comete muchas faltas de ortografía.
- Utilizar como aliado el significado. (...)
- Preparar listas de palabras utilizadas con mucha frecuencia por el niño e que a menudo escribe mal.
- Saber a quién *consultar* antes de aventurarse a efectuar la redacción final.”

Por outro lado, e ainda no seguimento deste autor:

- “Los niños que cometen muchas faltas de ortografía se resienten cuando:
- el primer borrador presenta muchas correcciones en rojo;
 - no se les facilita ayuda en el contexto de su trabajo;
 - no se presta la máxima atención al contenido, al público formado por los compañeros o la publicación (la sensación que produce la manifestación personal de las ideas o el orgullo que proporciona la propia obra impulsarán a trabajar más sobre la ortografía);
 - no hay muchas ocasiones para escribir. Se presta mucha más atención a las técnicas cuando no hay posibilidad de expresar el contenido de un borrador a otro.” (*Ibidem*).

Em jeito de conclusão, afigura-se-nos importante dizer que, em termos pedagógico-didáticos, não existem receitas infalíveis que impeçam a ocorrência de erros, tanto mais que estes são uma etapa natural da aprendizagem e, como tal, devem ser encarados com normalidade. Existem, isso sim, situações e momentos de intervenção que exigem uma selecção fundamentada de um ou vários modos de actuação e resolução do problema. Daí que se deva considerar que, a diferentes causas ou origens do erro podem corresponder uma ou mais formas de tratamento do mesmo, dependendo igualmente de outros factores como a maturidade intelectual dos alunos, o contexto em que o erro ocorreu, a gravidade ou reincidência do erro cometido. E essas diferentes intervenções significam, do mesmo modo, diferentes intervenientes no processo, desde o próprio professor, o aluno, grupo de alunos, a turma, ou a combinatória criativa deles todos ou de apenas alguns.

Um dos aspectos importantes a reiterar é que se saiba categorizar o erro, que se tenha em conta que o ortografar implica várias operações mentais e que a terapêutica aplicada seja adequada ao tipo de erro em causa, desenvolvendo, simultaneamente, no aluno, a capacidade de este reflectir activamente sobre os seus erros, responsabilizando-o, igualmente, pelas suas aprendizagens. Assim sendo, no dizer de M. H. Mateus, “o ensino da ortografia, inteligentemente aproveitado, pode contribuir bastante para a formação dos jovens na medida em que os submete a um esforço de atenção e a uma disciplina mental francamente positivos” (2002: 112).

Por outro lado, o partilhar com os alunos os instrumentos de aferição e de tipificação dos seus próprios erros também se afigura importantíssimo para que, em

situações de aprendizagem, todos utilizem *a mesma linguagem* e concorram consciente e deliberadamente para um objectivo comum: o da neutralização do erro e, por consequência, a apropriação da normatividade da língua. Ao fazer isto, e citando A. Gomes, “a Escola terá dado, então, um contributo essencial para que *este* aluno, respeitador *desta* “norma”, firme os seus passos no caminho de outras “normas”, isto é, da *cidadania*” (2006: 173).

3.6. Importância da consciência metalinguística

Neste momento do nosso trabalho, parece-nos pertinente uma breve reflexão sobre a concepção de sujeito aprendente que surge na sequência dos princípios da aquisição e aprendizagem da competência ortográfica explicitados anteriormente. Trata-se de um **sujeito activo** na construção dos seus conhecimentos e, como tal, no dizer de O. Figueiredo, “a aprendizagem tem de ser vista como um processo de **apropriação dos saberes** que se inter-relacionam com os **conhecimentos adquiridos**, num processo complexo de **construção e reconstrução**” (2004: 17). É, por conseguinte, por meio da língua, enquanto objecto de aprendizagem (nos diferentes níveis fonológico, fonográfico, morfológico, sintáctico, lexical, textual, discursivo) e veículo dos conhecimentos, que o sujeito estrutura para a sua própria construção (*Idem*). Deste modo, torna-se necessário que se saiba adequar, como refere O. Figueiredo, “as **experiências de aprendizagem** aos **estádios de desenvolvimento cognitivo** dos alunos em **contextos significativos** e em actividades que privilegiam o **desenvolvimento da personalidade dos alunos**” (*Idem*: 18).

E. Ferreiro & A. Teberosky (1999) já preconizavam, da mesma forma, uma perspectiva construtivista da aprendizagem, ao afirmarem que a uma visão que concebe a criança como sujeito passivo que aguarda um reforço externo, há que dar lugar a uma perspectiva em que a criança aparece como um sujeito que procura activamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que formula hipóteses, procura regularidades, põe à prova as suas antecipações e cria a sua própria gramática (*Idem*). Partindo de um marco piagetiano de referência, as autoras defendem que os estímulos não actuam directamente; estes são transformados pelos sistemas de assimilação dos sujeitos; tal facto coloca o sujeito de aprendizagem no centro do processo (*Idem*). A escrita surge, assim, enquanto objecto de conhecimento e o sujeito de aprendizagem, enquanto sujeito *cognoscente*. Esta atitude prevê um sujeito activo

que, no dizer das autoras, “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) ” (*Idem*: 32). Por outro lado, estas mesmas autoras partem igualmente do pressuposto de que a criança chega à escola com um notável conhecimento da sua língua materna, isto é, um saber linguístico que utiliza inconscientemente, sem saber, nas suas trocas comunicativas quotidianas (*Idem*). Caberá, por conseguinte, à escola estimular situações de aprendizagem que vão permitindo que esse sujeito activo e *cognoscente* se vá tornando cada vez mais consciente da sua língua e dos processos de regularidade e irregularidade de que esta se reveste.

Para que esse saber linguístico inconsciente se torne consciente, torna-se, então, necessário que seja posta em prática no aprendente uma estratégia metalinguística, na qual, no dizer de L. Barbeiro, se integra “a própria construção do conhecimento acerca de como a língua funciona, a capacidade de operar de forma consciente com as suas unidades e propriedades e não apenas a utilização de metalinguagem, que nem sempre está presente” (2007: 150-151). Tal pressuposto implica o desenvolvimento do conceito de *consciência metalinguística*. Este conceito deverá ser entendido, segundo L. Barbeiro, “como a reflexão ou o controlo deliberado, incidindo estes processos cognitivos sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente), com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita” (1999: 25). Nesta sequência, de acordo com M. F. Azevedo, “para poder regular o seu processo cognitivo, o aluno deve ser capaz de o avaliar, deve reflectir sobre a actividade mental que está a exercer ou que acaba de exercer” (2000: 117). Assim, a metacognição levá-lo-á a reflectir sobre os seus acertos e desacertos, o que o fará localizar, identificar e rectificar possíveis erros (*Ibidem*).

Esta dimensão da consciência linguística do aprendente incide sobre vários aspectos do sistema linguístico, e está relacionada, segundo L. Barbeiro, com as seguintes vertentes:

- “1) consciência das respectivas unidades;
- 2) consciência dos requisitos relativamente à combinação das unidades – que conduz à capacidade de efectuar avaliações e correcções com base na ordem, na presença vs. ausência de unidades, na co-ocorrência de elementos;
- 3) consciência da existência da linguagem e das suas unidades como entidades diferentes dos estados de coisas que descrevem ou dos objectos que designam;
- 4) consciência da existência não apenas de unidades linguísticas – referidas em 1) -, mas também de termos metalinguísticos, ou seja, termos designadores de entidades do sistema linguístico, e da possibilidade de utilização metalinguística de termos normalmente com valor referencial extralinguístico, para referirem a própria entidade linguística que constituem, e com os quais se pode construir um discurso sobre a própria linguagem;
- 5) consciência de características específicas, quanto aos limites e funções, de determinadas formas de materialização da linguagem.” (1999: 32-33).

Dito de outro modo, só através de um *metadiscorso* em que se fale da própria linguagem e das regras que subjazem ao sistema linguístico é que se torna possível que essa consciência metalinguística que se pretende desenvolver no aprendente se torne cada vez mais uma competência deliberada e reveladora de uma profunda reflexão sobre a língua. De salientar que, embora nos primeiros anos de escolaridade o recurso a essa metalinguagem ainda não esteja dominada, o sujeito vai construindo a sua própria percepção das regras ou das não-regras do sistema linguístico, caminhando progressivamente para uma apropriação de um metadiscorso sobre a língua.

Como já tivemos oportunidade de referir várias vezes, a ortografia assume-se como uma tarefa complexa em que nela intervêm vários factores de decisão: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e, ainda que de uma forma mais indirecta, o critério frásico-entonacional, como é o caso da pontuação. Portanto, o saber escrever correctamente as palavras implica também o saber reduzir as escolhas e a eliminar a polivalência. Neste sentido, e de acordo com S. Bousquet *et al.*, “il est nécessaire de développer l’activité métalinguistique explicite afin d’entraîner à des raisonnements sur les formes et à une surveillance plus réfléchie des choix” (1999: 34).

E estes autores acrescentam:

“Non pas que l’apprenant porte en lui, dans les recoins de son intelligence de la langue, la vérité orthographique, mais le travail d’explication qu’on lui demande de fournir, dans la mesure de ses possibilités, est un exercice de mise en relation de systèmes de représentation divers et un ajustement progressif aux normes spécifiques de l’orthographe. Cette approche est complémentaire d’autres procédés pédagogiques, y compris ceux qui privilégient la mémorisation; elle en marque aussi les limites, pour l’élève lui-même, qui apprend à comprendre ce qu’il sait, ce qu’il croit savoir, ce qu’il sait partiellement, ce qu’il ne sait pas encore mais peut savoir.” (*Ibidem*).

Como se pode depreender pelo exposto, torna-se importante que as práticas pedagógicas levadas a cabo na sala de aula promovam trocas que favoreçam a tomada de consciência e a reflexão dos alunos sobre os seus conhecimentos efectivos, a sua percepção sobre os mesmos e aquilo que o aluno deverá fazer para os melhorar.

Num estudo longitudinal levado a cabo por L. Rego & L. Buarque (1997) foram observadas 46 crianças brasileiras que, no início do estudo, apresentavam uma média de idades de sete anos e dois meses e, no final, uma média de oito anos e sete meses. Esta investigação teve por base a observação do modo como a consciência sintáctica e a consciência fonológica contribuem para a aquisição das regras ortográficas. Nesta sequência, a ortografia das crianças foi testada por meio de três tipos de tarefa: o ditado de palavras e de pseudo-palavras, o ditado de palavras e de pseudo-palavras tendo em vista completar um texto e o ditado de palavras para completar frases. Assim, as crianças foram avaliadas no início do primeiro ano de escolaridade quanto à sua consciência fonológica e quanto à sua consciência sintáctica e foram também testadas quanto à sua capacidade ortográfica no final do primeiro e no final do segundo ano de escolaridade. Através dos resultados obtidos os autores concluíram que a aquisição de regras ortográficas que envolvem análise gramatical é facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintáctica, ao passo que a consciência fonológica contribui especificamente para a aquisição de regras ortográficas que envolvem apenas uma análise do contexto grafo-fónico. Deste modo, a consciência fonológica e a consciência sintáctica contribuiriam para a aprendizagem de regras ortográficas específicas: a aquisição de regras de contexto seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica (por exemplo, o som /g/, como em “gato”; quando ocorre antes de /e/ e /i/ é representado pelo dígrafo “gu”, como em “guerra”), ao passo que aspectos ortográficos relacionados com a morfossintaxe estão associados à consciência sintáctica (por exemplo, o ditongo /iw/ é sempre grafado com “iu” no verbo, podendo ser grafado “io” e “il” nos substantivos como em “navio” e “barril”) (*Idem*).

Tendo em vista a verificação de até que ponto a reflexão metalinguística influi na ortografia, C. Silva (2007) realizou um estudo partindo da hipótese de que a evolução do desempenho ortográfico em relação a sílabas complexas será mais acentuada em crianças que foram objecto de um programa de treino baseado em treino fonémico e na reflexão metalinguística do que nas crianças que foram submetidas a programa de treino baseado no ensino das relações grafo-fonéticas e na sua exercitação com cópias de palavras, ou seja, a um programa de ensino mais tradicional. Deste modo, foram constituídos três grupos: dois experimentais e um de controlo. No Grupo Experimental 1 as crianças foram incentivadas a analisar palavras cujas sílabas iniciais apresentavam os grupos CVL *versus* CLV (ex.: calções e claque) ou os grupos CVR *versus* CRV (ex.: barco e braço). De seguida, as crianças completavam palavras em

textos com lacunas mobilizando as estruturas silábicas trabalhadas anteriormente. Por fim, as crianças eram convidadas a escrever histórias a partir de imagens que obrigavam igualmente à mobilização das estruturas silábicas em questão. No Grupo Experimental 2 foi realizado o ensino explícito das correspondências grafo-fonéticas presentes nas palavras com sílabas iniciais CVL *versus* CLV e CVR *versus* CRV. De seguida, as crianças foram convidadas a escrever uma lista em que copiavam essas mesmas palavras estudadas. As crianças do grupo de controlo realizaram desenhos, interagindo com o experimentador. Dos resultados obtidos, a autora destacou a eficiência do programa de treino a que foi submetido o Grupo Experimental 1 que permitiu que as crianças evoluíssem ortograficamente nas palavras com estruturas silábicas complexas e concluiu que “o treino fonémico, ao favorecer a tomada de consciência dos segmentos da sílaba, terá contribuído decisivamente para uma atitude mais analítica face ao oral no momento da escrita” (*Idem*: 177). Deste modo, o treino da consciência fonológica facilita a aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas, pelo que os resultados sugerem que a aquisição da ortografia não se pode limitar à apreensão destas correspondências e à sua aplicação mecânica à escrita (*Idem*). Assim, as dificuldades de aprendizagem neste domínio poderão ser mais facilmente ultrapassadas se os programas de intervenção integrarem actividades de reflexão metalinguística sobre a estrutura da fala e sobre as restrições do código, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento ortográfico parece implicar uma gradual e explícita consciência da estrutura fonológica das palavras e das restrições contextuais e morfossintácticas associadas ao funcionamento da linguagem escrita (*Idem*).

Para concluirmos, não poderíamos deixar de referir a ligação que, de acordo com L. Barbeiro (1999), se poderá fazer entre a consciência metalinguística e os objectivos gerais da aprendizagem. Segundo este autor, o desenvolvimento da consciência linguística pode ser feito no domínio afectivo, proporcionando o estabelecimento de uma relação personalizada do sujeito com a língua e a sua aprendizagem, facilitada igualmente pela própria segurança dada pela sensação de se saber, a qual está fortemente relacionada com o conhecimento efectivo (*Idem*). Por outro lado, a consciência das formas de linguagem e do seu contributo para a construção do significado favorece os objectivos a atingir no domínio cognitivo. A dimensão analítica da consciência metalinguística é demonstrada através da reflexão acerca da linguagem, o que, por sua vez, se deve apoiar no funcionamento da língua como instrumento de comunicação, estabelecendo-se a relação entre a consciência metalinguística e o(s)

uso(s) da linguagem (*Idem*). Por último, em termos de domínio social, o papel da consciência metalinguística é importante na afirmação dos alunos enquanto cidadãos ou consumidores e no desenvolvimento de relações interculturais em sociedades em que as trocas interétnicas são cada vez mais constantes, constituindo a língua uma das marcas mais visíveis da diversidade (*Idem*).

Fica assim perceptível a mais-valia que o despertar progressivo de uma consciência metalinguística no aluno, perspectivado enquanto sujeito activo e responsável pela sua aprendizagem, aporta aos contextos de sala de aula e favorece as aprendizagens verdadeiramente significativas e, como tal, duradouras. O desenvolvimento da consciência ortográfica do aluno permitir-lhe-á transpor essa capacidade a outros domínios linguísticos. Assegura-se, assim, o carácter aglutinador da língua relativamente ao domínio da representação, identificação e expressão pessoal de cada indivíduo, integrado num macrocontexto social portador da diversidade e da diferença e, por isso, cada vez mais reivindicador de uma cidadania responsável e de respeito pelo outro.

CAPÍTULO III

TRABALHO EMPÍRICO

- O Senhor Professor não acha que o meu filho é muito criativo?

- Sim, sim. Sobretudo na ortografia...

(Ouvido de passagem)

In A. Gomes, 2006

1. Introdução

O presente trabalho teve como impulso motivador o constatar de uma inquietação que frequentemente verificamos junto dos professores em geral e mais particularmente junto dos professores de Língua Portuguesa: os nossos alunos escrevem mal, nomeadamente no que se refere à ortografia. Esta inquietação levou-nos a colocar uma outra questão, não menos perturbadora: *Então que fazemos nós, professores de Língua Portuguesa, para melhorarmos essa situação? Como é que os professores, nomeadamente os de Língua Portuguesa, fazem o tratamento, remediação ou prevenção do erro ortográfico?* Assim, delineada a matriz orientadora da nossa investigação, julgamos ter encontrado o(s) problema(s) / ponto(s) de partida do nosso trabalho e o seguinte corpo de hipóteses que enunciamos de seguida:

- Quais as representações e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico relativas aos erros ortográficos?
- Que factores influenciam as suas representações e as suas práticas relativas aos erros ortográficos?
- De que forma essas representações variam em função do ciclo de ensino e do tipo de alunos com quem trabalham?

H1 – Existem concepções pedagógicas relativas aos erros ortográficos diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

H2 – Existem práticas pedagógicas relativas aos erros ortográficos diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

H3 – Há diferenças entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa relativas ao erro ortográfico que relevam do tipo de Agrupamento onde trabalham.

Nesta sequência, foram formuladas as seguintes perguntas de investigação:

1. Como é que os professores de Língua Portuguesa se representam o erro ortográfico?
2. Como é que os professores de Língua Portuguesa categorizam os erros ortográficos?
3. O que é que os professores de Língua Portuguesa consideram como causas dos erros ortográficos?
4. Que estratégias de correção são utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa?
5. Que tarefas pedagógicas são adequadas à promoção da competência ortográfica?

No capítulo II do nosso trabalho demos conta de algumas teorias, de base fundamentalmente psicolinguística, que se debruçam sobre os processos e os mecanismos cognitivos implicados na aquisição e aprendizagem da ortografia. Foram então apresentados os modelos teóricos que estão na base da aquisição ortográfica, nomeadamente as diversas etapas que correspondem a diferentes momentos de aquisição da ortografia. Assim, ficaram explanadas as relações existentes entre competência ortográfica e consciência fonológica, bem como a sua ligação com a leitura e de que modo a competência ortográfica se manifesta como uma área particular que pode ser englobada na competência linguística em geral. Nesta sequência, dos vários estudos empíricos dos quais demos conta, verificamos de que modo as dificuldades específicas e características da língua portuguesa têm implicações e se repercutem na aprendizagem da língua, de que forma a aprendizagem escolar favorece a aprendizagem da competência ortográfica, tendo ficado igualmente patente nesses estudos a preocupação de se realizar uma radiografia sobre o desempenho que os alunos de língua materna demonstram a nível da competência ortográfica em Portugal. Desta forma, pareceu-nos haver uma tendência comum nos trabalhos empíricos referidos: o estudo da ortografia teve como enfoque principal o aprendente, o falante de língua materna, considerando os mecanismos de aquisição dos sujeitos bem como os tipos de erros ortográficos mais comuns entre os falantes de língua portuguesa distribuídos pelos vários níveis de ensino. Este denominador comum (o aprendente) evidenciou um nicho de investigação que está agora em aberto e que coloca a tónica sobre as representações que

os professores de português construíram sobre o erro ortográfico, bem como sobre as suas convicções relativas à promoção da competência ortográfica nos aprendentes de língua materna. Esta situação não apareceu evidenciada nos estudos anteriormente referenciados.

Um outro factor que se apresenta associado a este tipo de representações prende-se com o reconhecimento da necessidade de o professor, nomeadamente o de Língua Portuguesa, ser encarado como um artesão que obrigatoriamente tem de dominar a sua arte para que esta possa ser efectivamente transmitida de modo fiel e ser perene no tempo. Neste sentido partilhámos das afirmações de A. Gomes quando diz, a propósito da formação de professores, o seguinte (1990a: 48):

“(…) é impensável, hoje, assumirmos a defesa de um neo-alfabetismo linguístico ou literário, como inadmissível seria encontrar um mecânico que não soubesse mecânica (e, para desgraça nossa, quantas vezes isso acontece). Se um mecânico destes rapidamente seria posto perante o dilema da incompetência ou da desonestidade (se não reparasse o carro por não saber, seria incompetente; se o não fizesse por má fé, seria desonesto), que dizer dos utentes (e, a fortiori, dos professores) de algo tão relevante como a língua materna?”

Depreende-se, pois que a mestria linguística de um professor deve ser a base de toda e qualquer acção científico-pedagógica, tanto mais que, no dizer de P. Lefrançois & I. Montésinos-Gelet, “la maîtrise de la langue est une compétence incontournable pour tout futur enseignant (...) puisque l’enseignant sert de modèle linguistique à de très nombreux élèves” (2004:1). Esta mestria linguística deverá também contemplar a capacidade de produção de um texto escrito e as operações pré e pós textuais a ela associadas. Nesta sequência, M. Cabral considera que “a primeira competência para ensinar a escrever estará estreitamente associada ao domínio profundo da escrita por parte de quem ensina” (2004: 277). Será curioso referir que neste trabalho M. Cabral fez uma análise das concepções de avaliação da escrita partilhadas por um grupo de alunos dos cursos de formação de professores de línguas e literaturas, tendo chegado à conclusão de que nem todos os participantes no estudo têm o hábito de reler os textos que escrevem e que os que o fazem, na sua grande maioria, realizam-no com o objectivo de verificarem incorrecções ortográficas e desvios sintácticos. Como tal, o acto de reescrita não parece constituir um procedimento normal no processo de construção de textos dos alunos inquiridos (*Idem*). Provavelmente tais conclusões não seriam preocupantes se não se tratasse de alunos que posteriormente irão ser professores (*Idem*).

Estudar as representações mentais que os professores constroem sobre os erros ortográficos obriga-nos, ainda, a estabelecer o conceito. Numa linha de inspiração construtivista, a representação mental poderá ser definida como “um quadro organizador de conhecimentos que são actualizados através da atribuição de significações a situações particulares” (Morgado, 1994: 458), que depois condiciona a acção do sujeito, ao mesmo tempo que lhe permite a construção mais elaborada da representação. Neste sentido, “a representação conduz pois à interpretação da situação inicial mas, porque é antecipadora do fim a atingir, guia igualmente o sujeito na acção procedimental que este vai exercer sobre o real” (*Idem*: 460).

A importância da representação dos professores sobre os erros ortográficos e sobre o seu trabalho de zeladores da boa prática de escrita pareceu-nos compatível com um *design* investigativo de tipo descritivo.

Segundo B. Tuckman, “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (2000: 5) e neste sentido, a investigação fundamental é aquela que se refere à relação entre duas ou mais variáveis, e que decorre da identificação de um problema (*Ibidem*). Nessa sequência, torna-se necessário criar “um *design* de investigação para estudar o problema, recolhendo e analisando os dados apropriados e, então, extrair as conclusões acerca da relação entre as variáveis” (*Ibidem*). Ao optarmos por um estudo descritivo pretendemos utilizar a informação devolvida pelos instrumentos para criar um perfil da representação sobre a competência ortográfica, resultante da análise comparativa das representações dos professores que a promovem em circunstâncias diferentes. Optámos pelo recurso ao inquérito por questionário como forma de recolher e posteriormente transformar em dados a informação. Através deste procedimento torna-se possível, de acordo com o referido autor, “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (*Idem*: 307). O inquérito por questionário foi aplicado na variante “de administração directa” (Quivy & Campenhoudt, 2003). De acordo com estes autores, esta forma de administração deste instrumento é realizada através do preenchimento do questionário pelo próprio inquirido (*Idem*). Além do mais, uma das vantagens que a aplicação deste método proporciona tem a ver com “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (*Idem*: 189).

2. Operacionalização do trabalho empírico

Foi feito um estudo descritivo e comparativo centrado nas representações dos professores do 1º ciclo e dos professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos de três Agrupamentos Verticais de Escolas. Assim, pretendeu-se estudar diferenciadamente três grupos de professores consoante o tipo de população (multicultural ou não) servida por esses Agrupamentos.

O juízo de multiculturalidade assentou numa primeira informação recolhida particularmente junto de técnicos pedagógicos da Direcção Regional de Educação do Norte a quem foi pedida informação sobre a existência de escolas que cumprissem os requisitos acima referidos. Essa informação foi depois confirmada junto dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos, a quem se solicitou a passagem dos questionários. Também confirmámos a mesma ideia classificativa dos Agrupamentos pela leitura dos seus Projectos Educativos, nomeadamente, na referência que naqueles documentos se faz sobre os alunos que constituíam a sua população escolar. Tal procedimento permitiu-nos identificar um agrupamento que considerámos multicultural e que é o Agrupamento 2 no nosso estudo. No Agrupamento de Escolas considerado monocultural (Agrupamento 1), usámos o mesmo princípio de identificação: neste caso não encontrámos referências de diversidade assinalável no projecto educativo, tendo a mesma ideia sido reforçada pelo Conselho Executivo. No Agrupamento de Escolas considerado híbrido (Agrupamento 3), colhemos informação que nos permitia dizer haver casos de alunos oriundos de outros países, mas o agrupamento não considerou tal facto suficiente para tratar de forma diferenciada o ensino da língua portuguesa, para além da disponibilização dos apoios legalmente previstos, porquanto o número de alunos era reduzido.

Para operacionalizar o trabalho comparativo acima enunciado, considerámos, então, duas variáveis independentes: o ciclo de ensino em que cada professor leccionava e o tipo de Agrupamento. As variáveis *formação académica* e *tempo de serviço* não foram tomadas em consideração, uma vez que na primeira não existia diversidade suficiente (a maior parte dos inquiridos eram licenciados) e porque na segunda não foi possível constituir grupos com número suficiente de sujeitos que permitisse uma análise minimamente fundamentada.

Quanto à variável *ciclo de ensino*, ela foi operacionalizada pela forma como está organizado o sistema educativo português no ensino básico. Motivou-nos a utilização

desta variável o problema do estudo que pretendíamos realizar, bem como a tradicional associação que costuma ser feita entre aprendizagem da escrita em língua materna e o primeiro ciclo do ensino básico.

Para a caracterização dos Agrupamentos de acordo com as categorias monocultural, multicultural e híbrido recorreremos à definição de identidade que os Projectos Educativos respectivos nos permitiram, como já referido. Temos consciência que a caracterização supra pode depender de outras variáveis que não controlámos, mas que podem ter influência nos resultados obtidos. Por isso, procedemos brevemente a uma caracterização da sua inclusão no território envolvente e do seu enquadramento sócio-económico.

Relativamente ao Agrupamento 1 (monocultural), este encontra-se inserido numa comunidade que revela falta de recursos económicos e materiais e um nível cultural e educacional médio/baixo e onde as situações de trabalho precário ou desemprego atingem uma percentagem significativa das famílias. Este conjunto de carências sociais associado a uma falta de pré-requisitos e dificuldades de aprendizagem apresenta repercussões a nível do sucesso em Língua Portuguesa, o que se torna uma das grandes preocupações sentidas em todos os níveis de escolaridade.

O Agrupamento 2 (multicultural) fica situado no tecido periférico de uma cidade, que evoluiu de uma zona rural e marginal daquela, para uma zona residencial procurada pela classe média. Em resultado, dois terços da população escolar pertencem à classe média cidadina, enquanto os restantes resultam da inclusão de alunos provenientes do meio rural e de alunos oriundos da etnia cigana.

O Agrupamento 3 (híbrido) está situado numa zona onde não há grandes clivagens sociais, económicas das famílias servidas pelo Agrupamento, notando-se uma prevalência da uma classe média que se instalou nessa zona para ter alguma qualidade de vida a baixo preço. O facto de alunos oriundos de outras nacionalidades frequentarem este estabelecimento resulta do mesmo processo demográfico de escolha de um sítio para viver. A homogeneidade de expectativas das famílias parece ser o pólo agregador da população escolar que frequenta este Agrupamento.

3. Sujeitos

Os professores que constituíram a nossa amostra prestavam serviço efectivo em escolas de três Agrupamentos verticais distintos. Foram alvo da nossa investigação

todos os professores de 1º ciclo de cada um dos Agrupamentos, bem como os restantes professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos de escolaridade, perfazendo um total de 107 inquiridos. Como forma de caracterização da nossa população foram incluídos nos inquéritos por questionário um conjunto de perguntas que nos permitiriam, posteriormente, fazer a descrição da nossa amostra e que contemplavam os seguintes itens: género, idade, habilitações académicas, formação profissional, situação profissional no Agrupamento, número de anos de serviço, ano lectivo em que iniciou funções no Agrupamento e ano(s) de escolaridade leccionados.

4. Instrumentos de recolha de dados

Usámos como instrumento privilegiado de recolha de dados um questionário fechado constituído por questões de “cafetaria”, para caracterizar a amostra, e questões colocadas sob a forma de escala (com 5 níveis), para recolher informação sobre as representações e as práticas docentes dos inquiridos (cf. Anexo 1). O questionário apresentava-se dividido em sete secções: A, B, C, D, E, F e G. Na **secção A** pretendia-se recolher informações que caracterizassem a amostra no que diz respeito à sua identificação e perfil profissional: sexo, idade, habilitações académicas, formação profissional, situação profissional, anos de serviço e anos de escolaridade leccionados no ano lectivo em questão. Na **secção B**, através de um conjunto de afirmações, procurava-se situar a nível teórico-pedagógico as convicções dos docentes acerca do que seria considerado *erro*, assinalando o seu grau de concordância face a essas mesmas afirmações. Na **secção C** os docentes assinalavam as situações em que consideravam existir erro ortográfico e escolhiam o grau de gravidade que lhe atribuíam. Relativamente à **secção D**, os inquiridos assinalavam as causas / origens do erro ortográfico. Quanto à **secção E**, os professores assinalavam o seu grau de concordância em relação a afirmações que pretendiam avaliar as representações dos docentes face ao erro ortográfico. Na **secção F** pretendia-se aferir que estratégias de correcção seriam utilizadas para corrigir erros ortográficos e qual o seu nível de eficácia. Por fim, na **secção G** era nossa intenção verificar que estratégias de correcção seriam promotoras de uma aprendizagem sem erros ortográficos, do ponto de vista dos inquiridos.

Assim, de um modo geral pretenderam-se alcançar, através desta forma de recolha de dados, os seguintes objectivos:

1. Estabelecer o que os respondentes entendem por erro e os efeitos que tal entendimento tem na sua prática pedagógica.
2. Identificar essas convicções à luz de teorias behavioristas e construtivistas.
3. Identificar a pertinência que os erros ortográficos têm para as convicções profissionais dos professores.
4. Relacionar tipos de erros ortográficos com o grau de gravidade que assumem para os respondentes.
5. Identificar as origens dos erros cometidos pelos alunos, na perspectiva dos professores.
6. Identificar estratégias rotineiras e frequentes de correcção dos erros ortográficos.
7. Identificar essas estratégias à luz de teorias behavioristas e construtivistas.
8. Identificar factores considerados importantes pelos professores para a resolução/ correcção dos erros.
9. Identificação das práticas curriculares mais adequadas para prevenir e corrigir o erro ortográfico.

O questionário descrito pareceu-nos ser o meio mais adequado para realizar a nossa intenção, a saber: verificar quais as representações que os professores possuíam acerca do erro ortográfico e de que forma essas mesmas representações apresentariam pontos de convergência ou de divergência ente os professores dos diferentes ciclos de ensino. Pretendíamos também analisar de que forma existiria ou não um trabalho de articulação e de continuidade de práticas pedagógicas comuns nos três graus de ensino em questão. Por outro lado, foi nossa intenção verificar se os professores apresentariam as mesmas convicções e representações acerca do erro ortográfico bem como do seu tratamento preventivo e correctivo, consoante a sua actividade pedagógico-didáctica se exercesse em contextos escolares predominantemente monoculturais ou em contextos assumidamente multiculturais ou, ainda, em vias de se tornarem como tal.

5. Recolha de dados

Nos Agrupamentos 1 (monocultural) e 3 (híbrido), o período de recolha, preenchimento e devolução dos inquéritos foi monitorizado de perto por nós, pois tratava-se de estabelecimentos de ensino geograficamente mais acessíveis. Quanto ao Agrupamento 2 (multicultural), este foi escolhido de entre um universo de escolas

consideradas multiculturais e depois de termos auscultado algumas. Como nem sempre os órgãos de gestão se mostraram disponíveis para colaborarem no nosso estudo, seleccionámos aquele que se mostrou receptivo.

Primeiramente foram distribuídos os inquéritos aos professores do 1º ciclo, e aos professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos professores, sendo-lhes solicitada a sua colaboração, seguida de uma explicação das intenções e dos objectivos que se pretendiam alcançar com este estudo. Após um certo período de tempo facultado (quinze dias) para o preenchimento do questionário, nem sempre os mesmos foram devolvidos com celeridade pelo foi necessário repetir alguns contactos. É de salientar que às vezes não foi fácil obter uma colaboração empenhada por parte dos docentes e houve mesmo situações em que tiveram que ser fotocopiados de novo os questionários e distribuídos mais uma vez, pois o número de inquéritos devolvidos não era suficiente para fazer o tratamento dos dados e os professores entretanto já haviam perdido o inquérito inicialmente facultado. A opção, concedida aos respondentes, de poderem preencher os questionários em casa, prendia-se com a necessidade de realizarem uma reflexão mais cuidada acerca dos mesmos.

Dos 40 questionários inicialmente distribuídos no Agrupamento 1 (monocultural), foram devolvidos devidamente preenchidos 32 questionários (80%); dos 52 questionários entregues no Agrupamento 3 (híbrido), foram devolvidos 42 questionários (81%) e no Agrupamento 2 (multicultural), dos 51 questionários distribuídos foram devolvidos apenas 33 (79%). Assim sendo, o número total de inquéritos preenchidos e devolvidos foi de 107 (80% dos questionários distribuídos).

6. O processo de análise dos dados

Relativamente à análise dos dados, os questionários foram tratados usando o programa SPSS que permitiu fazer uma estatística descritiva, após terem sido cotadas as respostas, para posterior tratamento. A cotação dos itens do quadro B, E e G foi feita de forma a considerar as variáveis ordinais, tendo-se considerado como sinal de concordância as pontuações 3 e 4, enquanto as pontuações 1 e 2 foram reservadas para a discordância. À afirmação “Não tenho opinião”, atribuímos 0, porquanto apenas nos interessava aquilatar a sua expressão numérica, mas não queríamos fazê-la entrar como tendência.

A cotação dos itens do quadro C foi feita de forma dupla: assinalando-se o “sim” e o “não” como constatação de existência (1 para “sim”; 2 para “não”) e pontuamos a gravidade das situações de 0 a 3, consoante não tinham importância (0), eram pouco graves (1), graves (2) ou ainda muito graves (3).

A cotação dos itens do quadro D foi feita de acordo com o seu grau de frequência para o que criamos três níveis: irrelevante (0), frequente (1) e muito frequente (2).

Finalmente o quadro F, sobre a frequência do uso das estratégias de correção dos erros ortográficos, pontuamos o “não uso” como zero (0) e o restante número de utilizações (1, 2, 3, e 4) de forma correlativa. A eficácia das mesmas estratégias foi pontuada como variável ordinal de 0 a 3, tal como no quadro C, antes referido.

Foram feitas ainda aplicações do teste T Student para averiguar as diferenças e a sua significância estatística entre as formas possíveis de cruzar as variáveis (cf. Anexo 11).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

1. Análise da amostra

Os nossos sujeitos totalizam 107 professores de Língua Portuguesa dos diferentes ciclos do ensino básico e que se distribuem pela variável independente “Tipo de Escola”, de acordo com a seguinte análise.

Tabela IV. 8: Distribuição dos respondentes segundo o Agrupamento

		agrupam			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	monocultural	32	29,9	29,9	29,9
	multicultural	33	30,8	30,8	60,7
	híbrido	42	39,3	39,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Foram alvo da nossa análise os dados recolhidos de três grupos diferentes de professores que exerciam funções efectivas em três agrupamentos distintos: o primeiro grupo era constituído por trinta e dois docentes (29,9%) pertencentes a um agrupamento considerado monocultural (Agrupamento1); o segundo, por trinta e três docentes (30,8%) de um agrupamento considerado multicultural (Agrupamento2); e o terceiro, constituído por quarenta e dois docentes (39,3%) de um agrupamento híbrido (Agrupamento3). As percentagens, semelhantes entre si, permitem-nos considerar a amostra equitativamente distribuída, de acordo com a variável independente considerada – tipo de Agrupamento.

Relativamente ao género, noventa e nove (92,5%) dos inquiridos eram do sexo feminino e oito (7,5%), do sexo masculino. Esta disparidade na diferenciação do género, adequa-se à feminilização do pessoal docente, sobretudo dos níveis de ensino mais baixos, e à formação em “Letras”, característico de quem ensina línguas. Todavia, por ser díspar o número de sujeitos incluídos em cada uma das categorias e não nos permitir análises substanciais, esta variável não foi considerada.

Tabela IV. 9: Distribuição dos respondentes segundo a idade

		idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<25	1	,9	,9	,9
	"25 a 30	22	20,6	20,8	21,7
	"35 a44	31	29,0	29,2	50,9
	"45 a 54	45	42,1	42,5	93,4
	>55	7	6,5	6,6	100,0
	Total	106	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		107	100,0		

Em termos de idade, um dos inquiridos (0,9%) apresentava menos de vinte e cinco anos; vinte e dois (20,6%) situavam-se entre os vinte e cinco e os trinta anos; trinta e um (29,0%), entre os trinta e cinco e os quarenta e quatro anos; quarenta e cinco (42,1%), entre os quarenta e cinco e os cinquenta e quatro anos; sete (6,5%) possuíam idade superior a cinquenta e cinco anos. Um dos respondentes (0,9%) não respondeu neste item.

A tendência que se vai verificando em Portugal do aumento de idade média dos professores parece verificar-se também no nosso grupo de sujeitos, cuja idade média corresponde a 36,5 anos.

O tempo de serviço médio dos respondentes é de 16,2 anos, sendo que uma parte muito significativa (27,1% - N=29) tem mais do que 26 anos de serviço.

Tabela IV. 10: Distribuição dos respondentes segundo as habilitações académicas

		habacad			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	88	82,2	85,4	85,4
	Bacharelato	7	6,5	6,8	92,2
	Mestrado	8	7,5	7,8	100,0
	Total	103	96,3	100,0	
Missing	System	4	3,7		
Total		107	100,0		

No que diz respeito às habilitações académicas, 82,2% (N=88) dos respondentes possuíam uma licenciatura; 6,5%, (N=7) bacharelato e 7,5% (N=8) tinham cursado um

mestrado. Não responderam neste item 3,7% (N=4) dos inquiridos. Dada a quase unanimidade de sujeitos que possuem uma licenciatura relativamente às outras possibilidades de habilitação académica, descartámos esta variável como variável independente.

Tabela IV. 11: Distribuição dos respondentes segundo a formação profissional

		formprof			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Emexercício	34	31,8	32,1	32,1
	REducacional	37	34,6	34,9	67,0
	EstClássico	2	1,9	1,9	68,9
	MagistérioP	33	30,8	31,1	100,0
	Total	106	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		107	100,0		

Quanto à formação profissional, 31,8% (N=34) dos respondentes realizou a profissionalização em exercício, 34,6% (N=37) apresentou formação no ramo educacional, 1,9% (N=2) realizou o estágio clássico e 30,8% (N=33), o magistério primário. 0,9% (N=1) não deu qualquer informação sobre este aspecto. Considerando que as modalidades de formação se referem a épocas cronologicamente definidas da profissionalização docente em Portugal, é previsível associar a formação Em Exercício e Magistério Primário a professores com mais idade, respectivamente dos 2º e 3º ciclos e do primeiro ciclo.

Tabela IV. 12: Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional

		sitprof			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PQE	64	59,8	60,4	60,4
	PQEdest	9	8,4	8,5	68,9
	PQZP	25	23,4	23,6	92,5
	EmProfiss	1	,9	,9	93,4
	Contratado	6	5,6	5,7	99,1
	PSubstituto	1	,9	,9	100,0
	Total	106	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		107	100,0		

Em relação à situação profissional, 59,8% (N=64) dos inquiridos pertence ao quadro de escola; 8,4% (N=9) está em situação de destacamento, 23,4% (N=25) são professores do quadro de zona pedagógica, 0,9% (N=1) encontra-se em profissionalização, 5,6% (N=6) são contratados e 0,9% (N=1) encontra-se em situação de substituição. 0,9% (N=1) não deu qualquer informação sobre este aspecto.

Tabela IV. 13: Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional e o Agrupamento

sitprof * agrupam Crosstabulation

			agrupam			Total
			monocultural	multicultural	híbrido	
sitprof	PQE	Count	17	24	23	64
		% of Total	16,0%	22,6%	21,7%	60,4%
	PQEdest	Count	2	2	5	9
		% of Total	1,9%	1,9%	4,7%	8,5%
	PQZP	Count	11	3	11	25
		% of Total	10,4%	2,8%	10,4%	23,6%
	EmProfiss	Count		1		1
		% of Total		,9%		,9%
	Contratado	Count	2	2	2	6
		% of Total	1,9%	1,9%	1,9%	5,7%
	PSubstituto	Count			1	1
		% of Total			,9%	,9%
Total		Count	32	32	42	106
		% of Total	30,2%	30,2%	39,6%	100,0%

Quando cruzámos a forma de vinculação profissional dos respondentes com o tipo de Agrupamento, verificámos que no Agrupamento 1 (monocultural), há um número menor de professores do quadro, enquanto a maior percentagem de professores do quadro aparece no Agrupamento 2 (multicultural). A interpretação lógica parece residir nas características do Agrupamento 1 que, lembramos, se situa numa zona económica desfavorecida.

Tabela IV. 14: Distribuição dos respondentes segundo o ciclo de escolaridade

ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ºciclo	63	58,9	58,9	58,9
2ºciclo	26	24,3	24,3	83,2
3ºciclo	18	16,8	16,8	100,0
Total	107	100,0	100,0	

A outra variável independente que utilizámos no estudo diz respeito ao ciclo de ensino em que os respondentes trabalham. Como a nossa amostra foi constituída pelos professores de língua portuguesa dos Agrupamentos, temos, previsivelmente, mais professores do 1º ciclo, que totalizam 58,9%, (N=63) do que dos restantes ciclos (2º ciclo - 24,3% (N=26); 3º ciclo – 16,8% (N=18)).

Tabela IV. 15: Distribuição dos respondentes segundo a quantidade de níveis de escolaridade

anoescol

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ºciclo_1anoescolaridade	52	48,6	48,6	48,6
1ºciclo_maisdoqueumanoescolaridade	11	10,3	10,3	58,9
2ºciclo_1anodeescolaridade	16	15,0	15,0	73,8
2ºciclo_maisdoqueumanoescolaridade	9	8,4	8,4	82,2
3ºciclo_1anodeescolaridade	8	7,5	7,5	89,7
3ºciclo_maisdoqueumanoescolaridade	11	10,3	10,3	100,0
Total	107	100,0	100,0	

Nas 63 turmas do 1º ciclo que estão representadas pelos 63 (58,9%) professores do 1º ciclo que responderam, 11 (10,3%) referem-se a turmas com alunos que frequentam níveis de escolaridade diferentes. Apesar de interessante, este dado não nos permite, dada a pequena dimensão dos grupos constituídos, verificar se se correlaciona com a diversificação de estratégias na correcção de erros ortográficos.

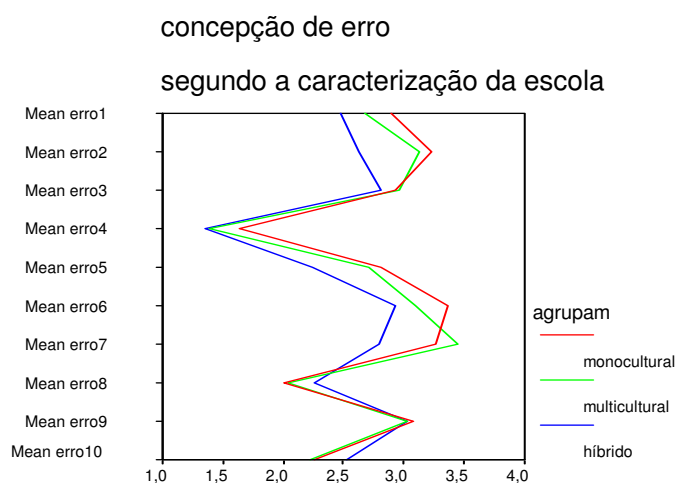
2. Análise descritiva dos dados

Os dados foram organizados numa estrutura lógica que responde às perguntas de investigação colocadas.

2.1. Representações dos professores de Língua Portuguesa sobre o erro ortográfico⁷⁰

A maioria dos professores concordou moderadamente com a ideia expressa nas frases 6, 7 e 9, respectivamente, “É algo que supõe sempre uma correcção pelo professor”, “É um problema a resolver onde várias hipóteses são possíveis” e “É uma etapa da aprendizagem”. As pontuações totais obtidas pelas frases 1 (“É um desvio sistemático da norma”), 3 (“É uma falha que deve ser erradicada”), 5 (“É um mal relevante de remediação diversificada”) e 10 (“É uma falha desculpável caso não afecte a comunicação / compreensão da mensagem”) inscrevem-se em zonas próximas da neutralidade, pelo que indiciam uma representação não concordante e mais diversa. Finalmente, os professores discordam das afirmações 4 (“É uma evidência da ineficácia do professor”) e 8 (“Somente o aprendente pode, de facto, corrigi-lo”), embora a discordância seja mais nítida relativamente à frase 4 (“É uma evidência da ineficácia do professor”) – isto é, os respondentes discordam da ideia de ser o erro ortográfico um sinal de ineficácia da acção docente.

Quadro IV. 1: Concepção do erro dos respondentes segundo o Agrupamento



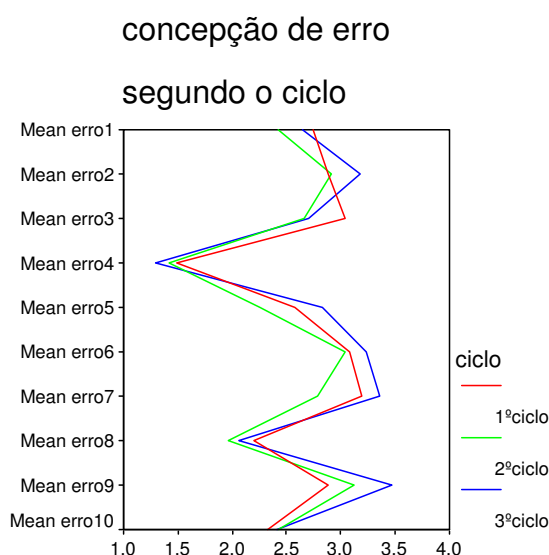
⁷⁰ A cotação deste grupo foi feita da seguinte forma: 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente”. À afirmação “não tenho opinião” atribuímos 0.

Em relação ao ciclo, e de uma forma geral, as tendências antes assinaladas para a totalidade da amostra voltam a verificar-se. Todavia, parecem ser os professores do 2º ciclo os que evidenciam graus de concordância menos elevados quando comparados com os outros ciclos. Na frase 2 (“É um fenómeno constitutivo da aprendizagem”) e na frase 10 (“É uma falha desculpável caso não afecte a comunicação / compreensão da mensagem”), constatámos uma variação crescente entre ciclo e concordância com as afirmações.

Tabela IV. 16: Concepção do erro dos respondentes segundo o ciclo de escolaridade

		Report									
ciclo		erro1	erro2	erro3	erro4	erro5	erro6	erro7	erro8	erro9	erro10
1ºciclo	Mean	2,76	2,88	3,05	1,48	2,57	3,08	3,19	2,19	2,94	2,37
	N	62	60	63	63	61	61	63	63	63	63
	Std. Deviation	,918	,739	,851	,592	,991	,881	,780	,618	,669	,630
2ºciclo	Mean	2,40	2,96	2,73	1,44	2,31	3,08	2,85	1,96	3,16	2,44
	N	25	25	26	25	26	25	26	25	25	25
	Std. Deviation	,866	1,060	,962	,507	1,225	,640	1,223	,790	,624	,712
3ºciclo	Mean	2,65	3,18	2,71	1,29	2,82	3,24	3,35	2,06	3,47	2,41
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Std. Deviation	,996	,951	1,105	,686	1,237	,664	,996	,659	,514	,795
Total	Mean	2,65	2,95	2,92	1,44	2,55	3,11	3,13	2,11	3,08	2,39
	N	104	102	106	105	104	103	106	105	105	105
	Std. Deviation	,922	,860	,927	,587	1,096	,791	,947	,670	,661	,672

Quadro IV. 2: Concepção do erro dos respondentes segundo o ciclo de escolaridade



Em relação à formação profissional, encontrámos diferenças pouco significativas entre os grupos constituídos para a quase totalidade dos itens. Apenas na frase 1 (“É um

desvio sistemático da norma”) e na frase 3 (“É uma falha que deve ser erradicada”) se nota uma maior concordância média nas respostas dos professores que fizeram o Magistério Primário. Se considerarmos que estes professores fizeram a sua formação num momento histórico mais conservador, talvez tal facto explique essa tendência. Também existem pequenas diferenças nas médias de resposta dos professores que têm como habilitação profissional a Licenciatura integrada com Ramo Educacional e que concordam mais que os restantes professores com as afirmações 2 (“É um fenómeno constitutivo da aprendizagem”) e 9 (“É uma etapa da aprendizagem”).

Tabela IV. 17: Conceção do erro dos respondentes segundo a formação profissional

		Report									
formprof		erro1	erro2	erro3	erro4	erro5	erro6	erro7	erro8	erro9	erro10
Emexercício	Mean	2,58	2,91	2,97	1,39	2,52	3,18	3,03	2,21	3,03	2,45
	N	33	32	34	33	33	33	34	33	33	33
	Std. Deviation	,708	,893	,904	,556	1,121	,584	1,087	,545	,529	,617
REducacional	Mean	2,60	3,19	2,58	1,53	2,44	3,03	3,19	1,94	3,25	2,33
	N	35	36	36	36	36	35	36	36	36	36
	Std. Deviation	,946	,822	,967	,654	1,319	1,014	1,009	,754	,604	,828
EstClássico	Mean	2,50	1,50	4,00	1,50	1,50	3,00	3,50	1,50	3,50	2,00
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Std. Deviation	,707	2,121	,000	,707	2,121	,000	,707	,707	,707	,000
MagistérioP	Mean	2,79	2,81	3,15	1,39	2,75	3,09	3,12	2,24	2,91	2,42
	N	33	31	33	33	32	32	33	33	33	33
	Std. Deviation	1,111	,703	,834	,556	,672	,734	,740	,663	,805	,561
Total	Mean	2,65	2,95	2,91	1,44	2,54	3,10	3,12	2,12	3,08	2,39
	N	103	101	105	104	103	102	105	104	104	104
	Std. Deviation	,926	,865	,931	,588	1,101	,790	,948	,673	,664	,674

A análise das diferenças significativas, **acerca do conceito de erro ortográfico**, entre os grupos constituídos pelas variáveis independentes, devolveu-nos maiores diferenças entre os Agrupamentos do que entre os Ciclos. Encontrámos diferenças significativas no item 2 (“É um fenómeno constitutivo da aprendizagem”) entre os professores do Agrupamento híbrido, que valorizam menos esta ideia, quando comparados com os professores dos outros Agrupamentos. Ainda encontrámos diferenças significativas no item 6 entre o Agrupamento monocultural e os outros Agrupamentos, tendo sido no primeiro em que o conceito (“É algo que supõe sempre uma correcção pelo professor”) parece ser mais importante. Também a ideia da diversidade, suposta nos itens 5 (“É um mal relevante de remediação diversificada”) e 7 (“É um problema a resolver onde várias hipóteses são possíveis”) constitui uma convicção significativamente mais importante para o Agrupamento multicultural, quando comparado com o Agrupamento híbrido.

Na comparação entre ciclos, apenas encontramos uma diferença significativa, que releva maior importância no 3º ciclo, se comparado com o 1º, na ideia que associa o erro a uma etapa da aprendizagem (“É uma etapa da aprendizagem”).

2.2. Categorização dos erros ortográficos segundo os professores de Língua Portuguesa

2.2.1. Concepção de tendência construtivista

Analisámos as respostas dos sujeitos de acordo com os itens que considerámos, previamente, como de índole construtivista - 2 (“É um fenómeno constitutivo da aprendizagem”), 8 (“Somente o aprendente pode, de facto, corrigi-lo”) e 9 (“É uma etapa da aprendizagem”) - e cruzámo-los com as variáveis independentes.

Quanto à variável *tipo de escola*, não encontramos diferenças significativas. Também não podemos dizer que os itens considerados tenham sido uma tendência de conjunto, claramente evidenciada. Isto é, não podemos dizer que os professores são construtivistas – apenas valorizam alguns procedimentos construtivistas.

Tabela IV. 18: Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo o Agrupamento

agrupam		erro2	erro8	erro9
monocultural	Mean	3,22	2,00	3,13
	N	27	30	30
	Std. Deviation	,801	,587	,507
multicultural	Mean	3,15	2,03	3,09
	N	33	33	33
	Std. Deviation	,667	,585	,765
híbrido	Mean	2,62	2,26	3,02
	N	42	42	42
	Std. Deviation	,936	,767	,680
Total	Mean	2,95	2,11	3,08
	N	102	105	105
	Std. Deviation	,860	,670	,661

A faixa etária entre os trinta e cinco e os quarenta e quatro anos é aquela que evidencia maior concordância com os itens 2 (“É um fenómeno constitutivo da aprendizagem”) e 9 (“É uma etapa da aprendizagem”), embora também seja aquela que discorda mais da afirmação 8 (“Somente o aprendente pode, de facto, corrigi-lo”) (cf. Anexo 2). Se considerarmos que essas pessoas fizeram a sua formação há cerca de 15-

20 anos atrás (1988-1993), quando as convicções construtivistas estavam a ganhar terreno na formação de professores, tal fenómeno pode estar associado aos dados do quadro seguinte onde se pode constatar uma tendência idêntica no grupo constituído pelos professores que fizeram a sua formação no esquema do Estágio integrado do Ramo Educacional (cf. anexo 3). É ainda neste sentido que se perfilam os resultados dos professores do terceiro ciclo.

Tabela IV. 19: Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo o ciclo de escolaridade

erro2 erro8 erro9 * ciclo				
ciclo		erro2	erro8	erro9
1ºciclo	Mean	2,88	2,19	2,94
	N	60	63	63
	Std. Deviation	,739	,618	,669
2ºciclo	Mean	2,96	1,96	3,16
	N	25	25	25
	Std. Deviation	1,060	,790	,624
3ºciclo	Mean	3,18	2,06	3,47
	N	17	17	17
	Std. Deviation	,951	,659	,514
Total	Mean	2,95	2,11	3,08
	N	102	105	105
	Std. Deviation	,860	,670	,661

2.2.2. Concepção de tendência behaviorista

Analísámos depois as respostas dos sujeitos de acordo com os itens que considerámos, previamente, como de índole behaviorista - 3 (“É uma falha que deve ser erradicada”), e 6 (“É algo que supõe sempre uma correcção pelo professor”) - e cruzámo-los com as variáveis independentes.

Curiosamente, encontrámos médias mais elevadas nestes itens do que aquelas que antes tínhamos identificado como sendo construtivistas, o que parece confirmar a ideia antes expressa de que não existe uma tendência claramente evidenciada, mas apenas um acordo ou desacordo com convicções que as pessoas não associam a teorias pedagógicas. A validar esta ideia está o facto de não haver uma correlação significativa entre estes itens. Também não encontrámos diferenças grandes entre os grupos constituídos segundo a variável tipo de agrupamento, nem entre os grupos constituídos por ciclos.

Tabela IV. 20: Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza behaviorista, segundo o Agrupamento

Report			
agrupam		erro3	erro6
monocultural	Mean	3,03	3,38
	N	31	29
	Std. Deviation	1,080	,561
multicultural	Mean	2,94	3,09
	N	33	32
	Std. Deviation	,747	,530
híbrido	Mean	2,81	2,93
	N	42	42
	Std. Deviation	,943	1,022
Total	Mean	2,92	3,11
	N	106	103
	Std. Deviation	,927	,791

Tabela IV. 21: Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza behaviorista, segundo o ciclo de escolaridade

Report			
ciclo		erro3	erro6
1ºciclo	Mean	3,05	3,08
	N	63	61
	Std. Deviation	,851	,881
2ºciclo	Mean	2,73	3,08
	N	26	25
	Std. Deviation	,962	,640
3ºciclo	Mean	2,71	3,24
	N	17	17
	Std. Deviation	1,105	,664
Total	Mean	2,92	3,11
	N	106	103
	Std. Deviation	,927	,791

Como adiante veremos, no quadro da análise das estratégias de correcção do erro, e de um modo geral as mais utilizadas pelos professores, são as estratégias 6 (“Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)”) e 7 (“Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção”) as que relevam duas posições teóricas distintas: a primeira mais behaviorista, porque supõe um mecanismo de correcção imediato que permita erradicar o erro pela associação imediata da forma correcta; e a segunda, mais construtivista, porquanto supõe um mecanismo cognitivo de descoberta do processo que conduzirá à produção da forma correcta.

Parece então ficar corroborada a ideia antes expressa de que os professores não se movem por uma ortodoxia teórica, nas suas práticas pedagógicas.

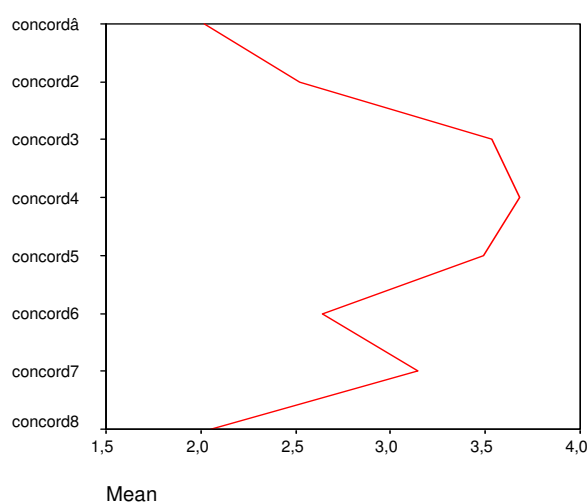
2.3. Representações sobre a importância social da ortografia⁷¹

No que diz respeito ao grau de concordância dos respondentes em relação ao conjunto de afirmações estabelecidas acerca da importância social da competência ortográfica, foi a afirmação 4 (“A escola tem como função a promoção de práticas correctas de escrita”) a que reuniu maior concordância entre os docentes. Em contrapartida, foi a afirmação 8 (“O erro ortográfico é pouco importante porque é socialmente desvalorizado”) aquela que angariou maior número de discordância.

Tabela IV. 22: Itens constantes do questionário e que pretendiam avaliar o grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia

1. O erro ortográfico é irrelevante se a competência comunicativa não for posta em causa
2. O erro ortográfico significa desprestígio linguístico
3. O erro ortográfico deve dar lugar à correcção ortográfica
4. A escola tem como função a promoção de práticas correctas de escrita
5. O erro ortográfico é cada vez mais intolerável à medida que o aluno avança na escolaridade
6. A correcção ortográfica permite ao aluno promover o seu estatuto social
7. Escreve-se mal porque se fala mal
8. O erro ortográfico é pouco importante porque é socialmente desvalorizado

Quadro IV. 3: Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia

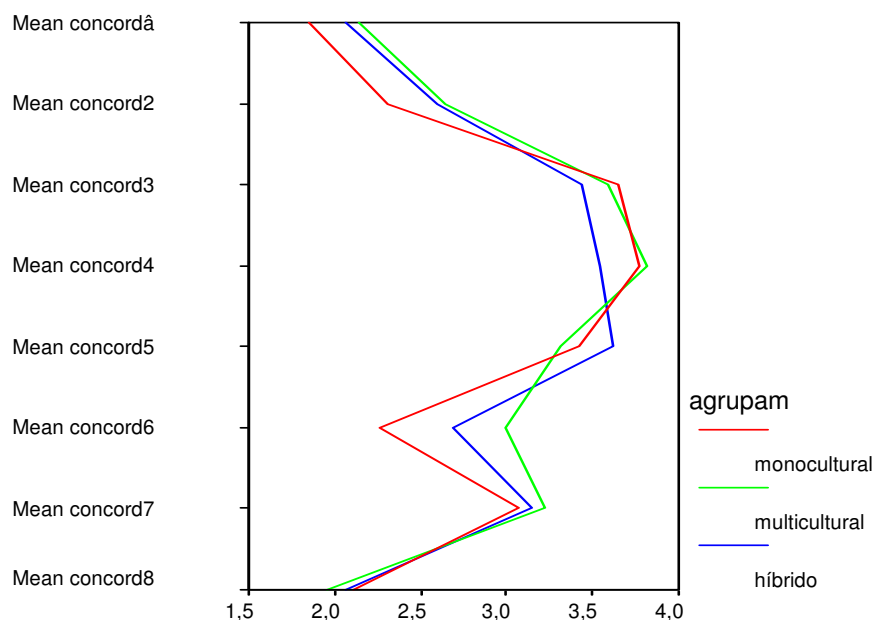


⁷¹ A cotação deste grupo foi feita da seguinte forma: 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente”. À afirmação “não tenho opinião” atribuímos 0.

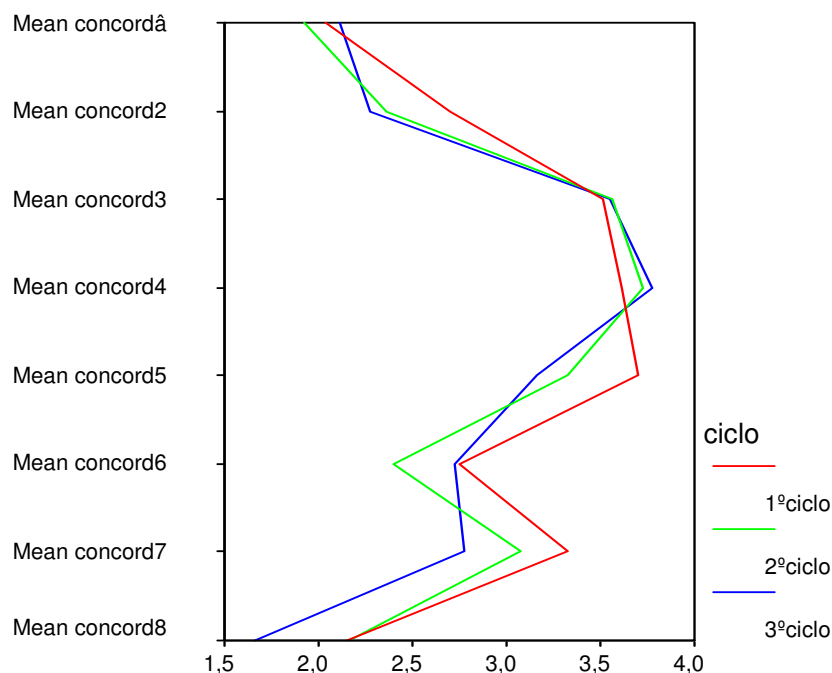
Aqueles valores mantêm-se semelhantes quando os analisamos à luz da variável independente “ciclo de escolaridade”, bem como da variável independente “formação profissional”. Relativamente à afirmação 6 (“A correcção ortográfica permite ao aluno promover o seu estatuto social”), os professores do Agrupamento monocultural, assim como os do 2º ciclo, foram os que mais discordaram desta ideia, quando comparados com os do Agrupamento multicultural e também com os professores dos 1º e 3º ciclos. (cf. Anexos 4, 5 e 6).

Todavia, a análise das diferenças significativas, **acerca da importância social da ortografia**, entre os grupos constituídos pelas variáveis independentes, não evidenciou grandes diferenças. Apenas o item “o erro ortográfico deve dar lugar à correcção ortográfica” assumiu maior importância para o Agrupamento monocultural, se comparado com o Agrupamento híbrido; o item “escreve-se mal, porque se fala mal” parece ser estatisticamente mais importante para os professores do 1º ciclo do que para os do 3º ciclo; e a ideia que “o erro ortográfico é pouco importante, porque é socialmente desvalorizado” assume especial importância para os professores do 3º ciclo, quando comparados com os professores do 1º e do 2º ciclos.

Quadro IV. 4: Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o Agrupamento



Quadro IV. 5: Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o ciclo de escolaridade



2.4. Situações em que existe erro ortográfico e seu grau de gravidade⁷².

No que diz respeito às situações que são consideradas como erro ortográfico, a maioria dos respondentes, independentemente da formação, do ciclo, do vínculo profissional e do tipo de escola, concordaram que existe erro ortográfico nas 18 situações identificadas no questionário. Todavia, cerca de 20% dos professores consideraram que as falhas relativas à acentuação das palavras não são erros.

Mais interessante do que a declaração de existência é a consideração de gravidade que tais situações encerram⁷³.

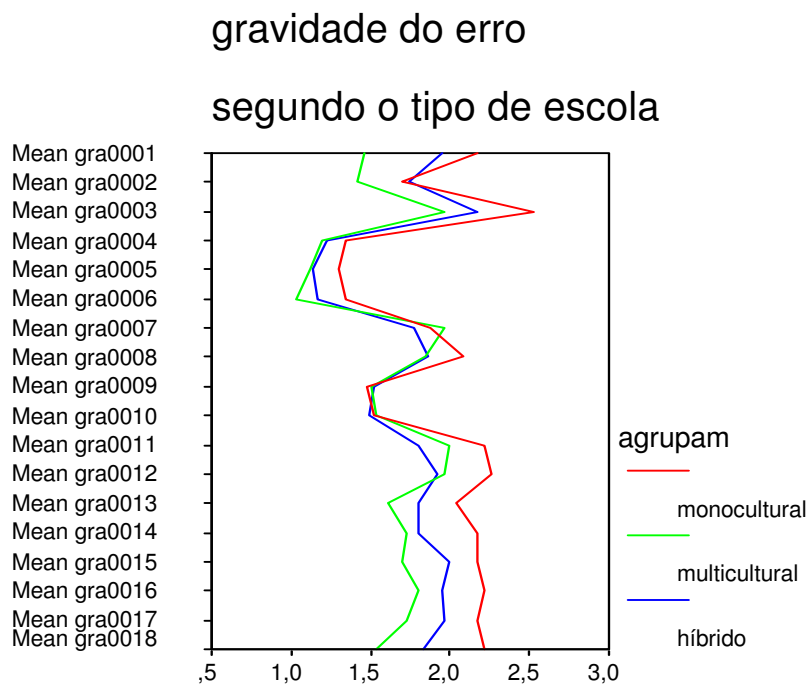
De um modo geral, são os respondentes do Agrupamento monocultural que mais consideram a existência de gravidade nas situações de erro que foram discriminadas, exceptuando as afirmações 9 (“Incorrecta utilização da letra maiúscula / minúscula”) e 10 (“Translineação incorrecta”) em que os três grupos de professores se apresentam

⁷² O modo de codificação das situações em que os respondentes consideram existir erro ortográfico foi atribuir 1 para “sim” e 2 para “não”. Assim, quanto mais a pontuação média se aproxima do 2 mais as respostas negativas são preponderantes nesse subgrupo.

⁷³ O modo de codificação deste grupo foi o de atribuir uma cotação de 0 para “não tem importância”, 1 para “é pouco grave”, 2 para “é grave” e 3 para “é muito grave”.

com opinião pouco variável entre si⁷⁴. É também de salientar que, em contraste com a tendência geral referida, são os professores do Agrupamento multicultural que consideram ser uma situação de erro grave aquela em que existe uma “falha na terminação verbal” (afirmação 7), contrariamente aos outros dois grupos de professores que estão mais divididos entre o ser “pouco grave” e “grave”.

Quadro IV. 6: Gravidade do erro segundo o Agrupamento



⁷⁴ As afirmações que constavam no questionário eram as seguintes:

1. Em todas as circunstâncias em que se verifica um desvio sistemático da norma linguística (norma-padrão)
2. Não correspondência do grafema com o fonema, sem contudo afectar a sua forma auditiva
3. Não correspondência do grafema com o fonema, mudando o aspecto fonético da palavra
4. Falta de acento
5. Colocação desnecessária do acento
6. Confusão na colocação do acento
7. Falha na terminação verbal
8. Falha na pronominalização verbal
9. Incorrecta utilização da letra maiúscula / minúscula
10. Translineação incorrecta
11. Não concordância de género
12. Não concordância de número gramatical
13. Junção de palavras que se escrevem separadamente
14. Separação de palavras que se escrevem de forma seguida
15. Omissão de letras
16. Inversão de letras
17. Adição de letras
18. Repetição de letras

Tabela IV. 23: Gravidade do erro segundo o Agrupamento

Report

	agrupam											
	monocultural			multicultural			híbrido			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
gra0001	2,10	29	,489	1,48	27	,849	1,95	40	,504	1,86	96	,659
gra0002	1,61	31	,667	1,43	30	,568	1,65	40	,622	1,57	101	,622
gra0003	2,52	27	,509	1,97	29	,626	2,12	40	,563	2,19	96	,604
gra0004	1,30	30	,535	1,17	30	,531	1,22	40	,768	1,23	100	,633
gra0005	1,30	30	,466	1,13	31	,499	1,13	40	,607	1,18	101	,537
gra0006	1,34	29	,484	1,06	31	,442	1,20	40	,608	1,20	100	,532
gra0007	1,83	30	,592	2,00	31	,447	1,80	40	,464	1,87	101	,503
gra0008	2,03	30	,490	1,87	30	,507	1,87	40	,335	1,92	100	,442
gra0009	1,46	28	,508	1,52	31	,626	1,49	41	,597	1,49	100	,577
gra0010	1,54	28	,576	1,52	31	,570	1,42	40	,636	1,48	99	,595
gra0011	2,13	30	,507	2,06	32	,504	1,78	41	,652	1,97	103	,585
gra0012	2,13	30	,571	2,03	32	,538	1,90	41	,625	2,01	103	,586
gra0013	1,97	30	,718	1,66	32	,602	1,78	40	,768	1,79	102	,708
gra0014	2,00	30	,643	1,71	31	,588	1,78	41	,652	1,82	102	,636
gra0015	2,10	30	,607	1,72	32	,729	1,93	40	,616	1,91	102	,662
gra0016	2,13	30	,507	1,81	32	,780	1,83	41	,738	1,91	103	,702
gra0017	2,07	28	,604	1,75	32	,762	1,85	41	,691	1,88	101	,697
gra0018	2,11	28	,629	1,56	32	,716	1,73	41	,708	1,78	101	,716

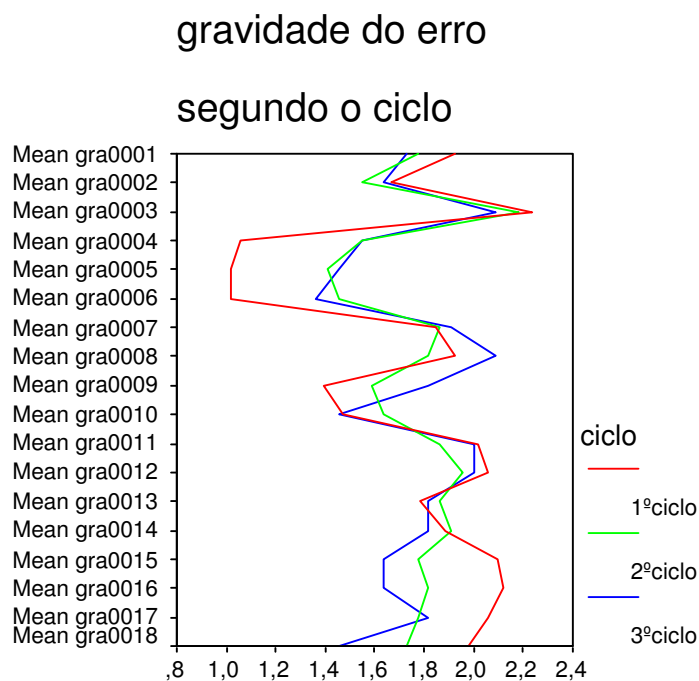
Analisando as respostas dadas em função do ciclo de escolaridade, verificámos que existe uma conformidade de opiniões relativamente ao grau de gravidade atribuído a cada uma das situações em que existe erro ortográfico, destacando-se apenas duas situações: nos itens 4 (“Falta de acento”), 5 (“Colocação desnecessária do acento”) e 6 (“Confusão na colocação do acento”) os docentes do 1º ciclo consideram menos graves essas ocorrências de erro do que os docentes dos 2º e 3º ciclos; nos itens 15 (“Omissão de letras”), 16 (“Inversão de letras”), 17 (“Adição de letras”) e 18 (“Repetição de letras”) os docentes do 1º ciclo consideram que essas situações de erro são mais graves, em comparação com os do 2º e 3º ciclos.

Tabela IV. 24: Gravidade do erro segundo o ciclo de escolaridade

Report

	ciclo											
	1ºciclo			2ºciclo			3ºciclo			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
gra0001	1,92	59	,535	1,79	24	,833	1,77	13	,832	1,86	96	,659
gra0002	1,57	60	,621	1,56	25	,651	1,63	16	,619	1,57	101	,622
gra0003	2,22	55	,567	2,16	25	,688	2,13	16	,619	2,19	96	,604
gra0004	1,05	58	,575	1,50	26	,707	1,44	16	,512	1,23	100	,633
gra0005	1,07	59	,521	1,35	26	,562	1,31	16	,479	1,18	101	,537
gra0006	1,08	59	,501	1,40	25	,577	1,31	16	,479	1,20	100	,532
gra0007	1,85	60	,515	1,88	26	,431	1,93	15	,594	1,87	101	,503
gra0008	1,93	58	,413	1,85	26	,464	2,00	16	,516	1,92	100	,442
gra0009	1,43	60	,593	1,56	25	,507	1,60	15	,632	1,49	100	,577
gra0010	1,44	59	,623	1,64	25	,569	1,40	15	,507	1,48	99	,595
gra0011	1,98	61	,645	1,92	26	,484	2,00	16	,516	1,97	103	,585
gra0012	2,00	61	,632	2,00	26	,490	2,06	16	,574	2,01	103	,586
gra0013	1,75	60	,751	1,88	26	,653	1,81	16	,655	1,79	102	,708
gra0014	1,78	60	,640	1,92	26	,560	1,81	16	,750	1,82	102	,636
gra0015	2,05	60	,622	1,73	26	,667	1,69	16	,704	1,91	102	,662
gra0016	2,03	61	,730	1,77	26	,652	1,69	16	,602	1,91	103	,702
gra0017	1,98	59	,707	1,73	26	,667	1,75	16	,683	1,88	101	,697
gra0018	1,90	59	,736	1,69	26	,679	1,50	16	,632	1,78	101	,716

Quadro IV. 7: Gravidade do erro segundo o ciclo de escolaridade



Tendo em consideração a formação profissional dos respondentes, verificámos que os professores do Magistério Primário são os que mais consideram “pouco graves” as situações 4 (“Falta de acento”) e 5 (“Colocação desnecessária do acento”). Relativamente aos itens 15 (“Omissão de letras”), 16 (“Inversão de letras”), 17 (“Adição de letras”) e 18 (“Repetição de letras”), os professores do Ramo Educacional são menos concordantes com o facto de essas situações de erro serem “graves” do que os restantes professores, que consideram essas situações “graves”.

Tabela IV. 25: Gravidade do erro segundo a formação profissional

	Report														
	formprof														
	Emexercício			REducacional			EstClássico			MagistérioP			Total		
Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	
gra0001	1,94	31	,574	1,84	31	,688	1,00	2	1,414	1,87	31	,670	1,86	95	,662
gra0002	1,55	33	,617	1,67	33	,645	1,00	2	,000	1,53	32	,621	1,57	100	,624
gra0003	2,16	32	,628	2,24	33	,561	1,00	2	,000	2,24	29	,577	2,19	96	,604
gra0004	1,22	32	,706	1,43	35	,608	,50	2	,707	1,06	31	,512	1,23	100	,633
gra0005	1,16	32	,574	1,31	35	,530	,50	2	,707	1,09	32	,466	1,18	101	,537
gra0006	1,27	33	,626	1,24	34	,496	,50	2	,707	1,13	31	,428	1,20	100	,532
gra0007	1,94	34	,547	1,85	33	,442	2,00	2	,000	1,81	32	,535	1,87	101	,503
gra0008	1,97	34	,460	1,91	33	,459	1,50	2	,707	1,90	31	,396	1,92	100	,442
gra0009	1,53	32	,567	1,47	34	,563	2,00	2	,000	1,44	32	,619	1,49	100	,577
gra0010	1,62	32	,609	1,48	33	,566	1,00	2	,000	1,38	32	,609	1,48	99	,595
gra0011	2,00	34	,426	1,94	34	,694	1,50	2	,707	2,00	32	,622	1,97	102	,588
gra0012	2,06	34	,422	1,94	34	,736	2,00	2	,000	2,03	32	,595	2,01	102	,589
gra0013	1,82	33	,635	1,85	34	,702	2,00	2	,000	1,72	32	,813	1,80	101	,707
gra0014	1,85	33	,566	1,85	34	,744	2,00	2	,000	1,78	32	,608	1,83	101	,634
gra0015	1,97	32	,595	1,83	35	,747	1,00	2	,000	2,00	32	,622	1,91	101	,665
gra0016	1,97	33	,684	1,86	35	,733	1,00	2	,000	1,97	32	,695	1,91	102	,705
gra0017	1,94	32	,669	1,83	35	,785	1,00	2	,000	1,94	31	,629	1,88	100	,700
gra0018	1,84	32	,677	1,71	35	,750	1,00	2	,000	1,87	31	,718	1,79	100	,715

A análise das diferenças significativas, **acerca das situações em que o erro ortográfico tem gravidade**, apenas nos devolveu distinções relevantes entre os Agrupamentos. Encontrámos diferenças significativas nos itens 1 (“Em todas as circunstâncias em que se verifica um desvio sistemático da norma linguística (norma-padrão”), 3 (“Não correspondência do grafema com o fonema, mudando o aspecto fonético da palavra”), 6 (“Confusão na colocação do acento”), 15 (“Omissão de letras”) e 18 (“Repetição de letras”) entre os professores do Agrupamento monocultural, que consideram as situações como de erro, quando comparados com os professores do

Agrupamento multicultural. Ainda encontramos diferenças significativas nos itens 3 (“Não correspondência do grafema com o fonema, mudando o aspecto fonético da palavra”), 11 (“Não concordância de gênero”) e 18 (“Repetição de letras”) entre o Agrupamento monocultural e o híbrido, tendo sido no primeiro em que as situações foram assinaladas com maior pertinência. Também a “não concordância de gênero” constituiu um tipo de erro mais importante para o Agrupamento multicultural, quando comparado com o Agrupamento híbrido.

2.5. Causas dos erros ortográficos segundo os professores de Língua Portuguesa ⁷⁵

Os respondentes consideraram os itens 5 (“Factores de ordem física (destreza manual, cansaço)”), 8 (“Interferência das línguas estrangeiras (Inglês, Francês, ...)”), 10 (“Influência dos meios de comunicação social”) e 12 (“Diferenças de estilos cognitivos (ex: alunos mais impulsivos vs alunos mais reflexivos)”) como as causas que menos estão na origem do erro ortográfico⁷⁶. Contrariamente, foi o item 4 (“Interferência e predominância da linguagem oral sobre a escrita”) o que recolheu maior número de consenso entre os professores como a causa mais frequente para a ocorrência do erro ortográfico.

⁷⁵ A cotação dos itens deste parâmetro foi feita de acordo com o seu grau de frequência: irrelevante (0), frequente (1) e muito frequente (2).

⁷⁶ As causas discriminadas no questionário eram as seguintes:

1. Aprendizagens não alcançadas
2. Maior fluência das ideias em relação ao seu registo escrito
3. Falta de estratégias de releitura
4. Interferência e predominância da linguagem oral sobre a escrita
5. Factores de ordem física (destreza manual, cansaço)
6. Factores de ordem psicológica (processo de memorização, atenção, precipitações, ...)
7. Influência do meio social / cultural do aluno
8. Interferência das línguas estrangeiras (Inglês, Francês, ...)
9. Interferência de escritas abreviadas nas novas tecnologias de comunicação (sms, mails, salas de conversação, etc.)
10. Influência dos meios de comunicação social
11. Não relação entre fonemas (oral) e grafemas (escrita) (Fracas correspondência entre som e grafia)
12. Diferenças de estilos cognitivos (ex: alunos mais impulsivos vs alunos mais reflexivos)
13. Ignorância / desconhecimento total das regras ortográficas

Tabela IV. 26: Causas do erro ortográfico segundo o Agrupamento

	Report											
	agrupam											
	monocultural			multicultural			híbrido			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
causas	1,16	32	,574	1,12	26	,431	1,10	42	,431	1,12	100	,477
cau0001	1,00	31	,683	1,09	32	,530	1,17	42	,581	1,10	105	,597
cau0002	1,26	31	,729	1,39	33	,496	1,38	42	,582	1,35	106	,602
cau0003	1,72	32	,457	1,53	32	,507	1,71	42	,457	1,66	106	,476
cau0004	,68	31	,541	1,03	32	,474	,95	42	,539	,90	105	,536
cau0005	1,29	31	,529	1,30	33	,529	1,48	42	,505	1,37	106	,522
cau0006	1,53	32	,567	1,58	33	,502	1,29	42	,708	1,45	107	,618
cau0007	,52	31	,570	,87	31	,499	,69	42	,643	,69	104	,592
cau0008	,81	32	,780	1,42	33	,614	,98	42	,780	1,07	107	,768
cau0009	,87	31	,763	,91	32	,641	,86	42	,683	,88	105	,689
cau0010	1,25	32	,622	1,27	33	,574	1,26	42	,627	1,26	107	,604
cau0011	,87	31	,670	1,00	32	,568	,86	42	,608	,90	105	,613
cau0012	,90	31	,700	1,27	33	,452	1,19	42	,505	1,13	106	,570

Relativamente à análise das causas do erro ortográfico consideradas pelos professores de cada ciclo de ensino e tendo em conta igualmente a sua formação profissional, concluímos que, de modo consensual, os professores elegem como causa que menos influencia a ocorrência do erro ortográfico o item 8 (“Interferência das línguas estrangeiras (Inglês, Francês, ...)”); e como causa mais propícia ao aparecimento do mesmo o item 4 (“Interferência e predominância da linguagem oral sobre a escrita”). Contudo, verifica-se uma pequena disparidade de opiniões entre os professores dos 2º e 3º ciclos e os professores do 1º ciclo quanto ao item 13 (“Ignorância / desconhecimento total das regras ortográficas”) – os últimos não consideram tanto este item como causa frequente do erro ortográfico sendo que, conseqüentemente, são os professores do Magistério Primário os que não assinalam este item como causa (cf. Anexo 7). Pode-se depreender deste dado que os professores do 1º ciclo consideram que neste primeiro momento da aprendizagem as regras ortográficas ainda não estão sedimentadas nos seus discentes.

Tabela IV. 27: Causas do erro ortográfico segundo o ciclo de escolaridade

	Report											
	ciclo											
	1ºciclo			2ºciclo			3ºciclo			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
causas	1,00	61	,408	1,27	22	,550	1,35	17	,493	1,12	100	,477
cau0001	1,18	62	,615	,96	26	,528	1,00	17	,612	1,10	105	,597
cau0002	1,32	63	,618	1,31	26	,618	1,53	17	,514	1,35	106	,602
cau0003	1,66	62	,477	1,65	26	,485	1,67	18	,485	1,66	106	,476
cau0004	,98	62	,558	,77	26	,430	,76	17	,562	,90	105	,536
cau0005	1,40	63	,525	1,31	26	,471	1,35	17	,606	1,37	106	,522
cau0006	1,52	63	,669	1,42	26	,578	1,22	18	,428	1,45	107	,618
cau0007	,72	61	,636	,73	26	,533	,53	17	,514	,69	104	,592
cau0008	,81	63	,692	1,50	26	,707	1,33	18	,767	1,07	107	,768
cau0009	,84	62	,682	1,04	26	,720	,76	17	,664	,88	105	,689
cau0010	1,38	63	,633	1,23	26	,514	,89	18	,471	1,26	107	,604
cau0011	,92	62	,660	,88	26	,516	,88	17	,600	,90	105	,613
cau0012	,98	63	,523	1,42	26	,643	1,24	17	,437	1,13	106	,570

A análise das diferenças significativas, **acerca das causas dos erros**, entre os grupos constituídos pelas variáveis independentes, devolveu-nos diferenças pontuais entre os ciclos e entre os Agrupamentos. Encontrámos diferenças significativas nos itens 5 (“Factores de ordem física (destreza manual, cansaço)”), 8 (“Interferência das línguas estrangeiras (Inglês, Francês, ...)”), 9 (“Interferência de escritas abreviadas nas novas tecnologias de comunicação (sms, mails, salas de conversação, etc.)”) e 13 (“Ignorância / desconhecimento total das regras ortográficas”) entre os professores do Agrupamento multicultural, que consideram mais pertinentes estas causas, quando comparados com os professores do Agrupamento monocultural. Ainda encontrámos diferenças significativas no item 5 entre o Agrupamento monocultural e o híbrido, tendo sido neste último em que a causa “factores de ordem física” parece ser mais importante. Também a “interferência das escritas abreviadas nas TIC” constitui uma causa significativamente mais importante para o Agrupamento multicultural, quando comparado com o Agrupamento híbrido.

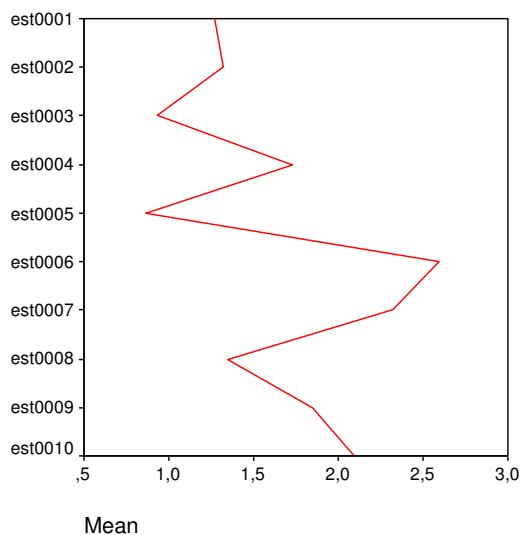
Na comparação entre ciclos, encontrámos diferenças significativas, entre a importância atribuída às causas do erro elencadas nos itens 1 (“Aprendizagens não alcançadas”), 9 (“Interferência de escritas abreviadas nas novas tecnologias de

comunicação (sms, mails, salas de conversação, etc.)”) e 13 (“Ignorância / desconhecimento total das regras ortográficas”), pelos professores do 2º ciclo, se comparados com os do 1º. Entre o 1º ciclo e o 3º as diferenças significativas ocorreram nos itens 1 (“Aprendizagens não alcançadas”) e 11 (“Não relação entre fonemas (oral) e grafemas (escrita) (Fracas correspondência entre som e grafia”), mas adquiriram sinal contrário: os professores do 1º ciclo (assim como os do 2º ciclo) consideram causa maior a “não relação entre fonemas e grafemas” enquanto os do 3º ciclo atribuem maior importância às “aprendizagens não alcançadas”.

2.6. Estratégias de correcção dos erros ortográficos utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa⁷⁷

De um modo geral, verificámos que as estratégias mais utilizadas pelos professores são as estratégias 6 (“Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)”) e 7 (“Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção”). A estratégia menos usada foi a do item 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”).

Quadro IV. 8: Número de vezes em média que as estratégias foram utilizadas na semana anterior



⁷⁷ A codificação deste grupo foi realizada de forma dupla: no que diz respeito à frequência do uso das estratégias de correcção dos erros ortográficos, pontuámos o “não uso” como zero (0) e o restante número de utilizações (1, 2, 3, e 4) de forma correlativa. A eficácia das mesmas estratégias foi pontuada como variável ordinal de 0 a 3: 0 para “nada eficaz”, 1 para “pouco eficaz”, 2 para “eficaz” e 3 para “muito eficaz”.

Se perspectivarmos os dados em termos de ciclo de escolaridade, concluímos que a estratégia 6 (“Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)”) continua a ser a mais usada nos três ciclos de ensino. A estratégia menos usada ou até não utilizada continua a ser a 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”), nos 2º e 3º ciclos, ao passo que a menos utilizada no 1º ciclo é a 3 (“Utilização de um código corrector”). Quer a estratégia menos utilizada - 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”), quer a mais utilizada - 6 (“Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)”), são usadas em número considerável pelos professores do Magistério Primário (cf. Anexo 8).

Tabela IV. 28: Utilização das estratégias de correcção dos erros ortográficos segundo o Agrupamento

	Report											
	agrupam											
	monocultural			multicultural			híbrido			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
est0001	1,59	29	1,211	,74	27	1,196	1,33	42	1,243	1,24	98	1,252
est0002	1,73	26	1,218	1,43	28	1,260	1,22	41	1,492	1,42	95	1,357
est0003	1,04	23	1,296	,96	26	1,148	,88	40	1,265	,94	89	1,228
est0004	2,40	25	1,443	1,68	28	1,492	1,44	41	1,517	1,77	94	1,527
est0005	,79	19	1,273	,86	28	1,458	,87	39	1,525	,85	86	1,435
est0006	2,70	23	1,363	2,30	27	1,295	2,64	39	1,495	2,55	89	1,398
est0007	2,08	25	1,288	2,27	26	1,185	2,44	39	1,353	2,29	90	1,283
est0008	1,24	25	1,451	1,48	27	1,578	1,41	39	1,352	1,38	91	1,436
est0009	1,95	22	1,495	1,33	27	1,301	2,15	39	1,424	1,85	88	1,435
est0010	2,09	23	1,203	1,79	24	1,215	2,33	39	1,264	2,12	86	1,241

Tabela IV. 29: Utilização das estratégias de correcção dos erros ortográficos segundo o ciclo de escolaridade

	Report											
	ciclo											
	1ºciclo			2ºciclo			3ºciclo			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
est0001	1,67	57	1,354	,60	25	,764	,75	16	,856	1,24	98	1,252
est0002	1,63	56	1,421	1,22	23	1,126	1,00	16	1,366	1,42	95	1,357
est0003	,83	52	1,200	1,29	21	1,146	,88	16	1,408	,94	89	1,228
est0004	1,29	52	1,513	2,29	24	1,334	2,44	18	1,381	1,77	94	1,527
est0005	1,53	45	1,618	,17	24	,816	,00	17	,000	,85	86	1,435
est0006	2,88	49	1,301	2,00	23	1,537	2,35	17	1,272	2,55	89	1,398
est0007	2,61	49	1,255	1,67	24	1,239	2,24	17	1,147	2,29	90	1,283
est0008	1,64	50	1,588	,88	24	1,076	1,35	17	1,272	1,38	91	1,436
est0009	2,44	48	1,413	1,05	22	,999	1,28	18	1,274	1,85	88	1,435
est0010	2,45	47	1,248	1,48	23	1,123	2,06	16	1,063	2,12	86	1,241

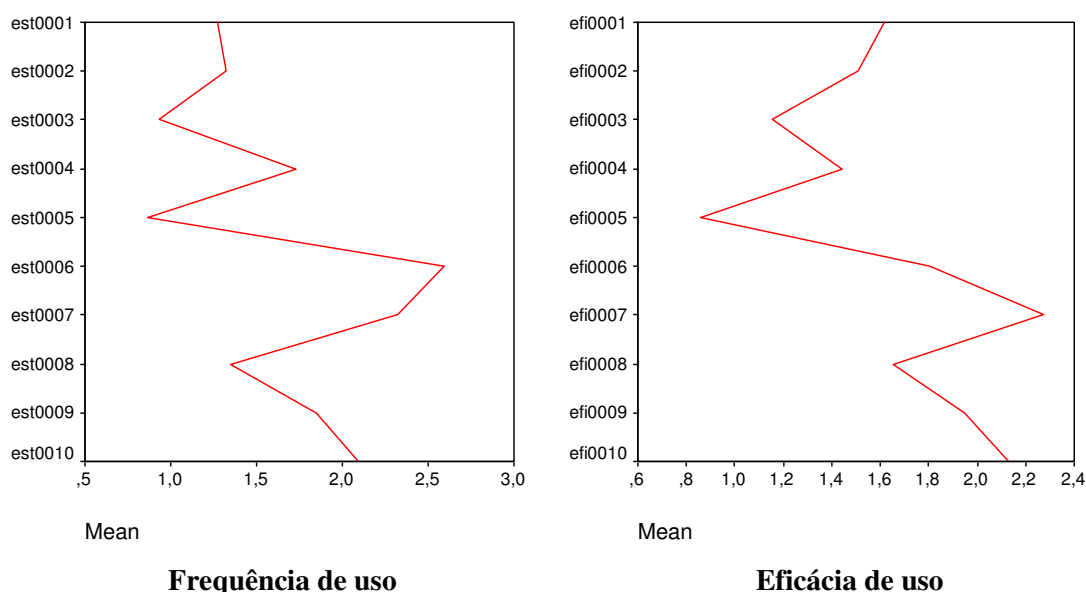
A análise das diferenças significativas, **acerca da frequência de uso das estratégias**, entre os grupos constituídos pelas variáveis independentes, devolveu-nos maiores diferenças entre os ciclos do que entre os Agrupamentos. Assim, só encontrámos diferenças significativas no item 1 “exercícios ortográficos- ditados” entre os professores do Agrupamento monocultural, que valorizam mais a técnica, quando comparados com os professores do Agrupamento multicultural. Ainda encontrámos diferenças significativas no item 4 entre o Agrupamento monocultural e o híbrido, tendo sido no primeiro em que a estratégia (“ técnicas de sublinhar os erros”) parece ser mais importante. Também a promoção da “divisão silábica da palavra ” constitui uma prática significativamente mais importante para o Agrupamento híbrido, quando comparado com o Agrupamento multicultural.

Na comparação entre ciclos, encontrámos diferenças significativas, favoráveis na importância ao 1º ciclo, entre este e o 2º ciclo, nos itens 1 (“Exercícios ortográficos (ditados)”), 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”), 6 (“Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)”), 7 (“Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção”), 8 (“Heterocorreção entre alunos através do intercâmbio de textos”), 9 (“Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem”) e 10 (“Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua

etimologia / família de palavras”). Entre o 1º ciclo e o 3º as diferenças significativas ocorreram nos itens 1 (“Exercícios ortográficos (ditados)”), 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”) e 9 (“Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem”), sendo maior a importância de uso atribuída pelos professores do 1º ciclo. Ao inverso, os professores do 3º ciclo valorizaram mais que os do 1º o item 4 (“Técnica do sublinhar os erros”).

Em relação à eficácia das estratégias, verificámos que as consideradas mais eficazes foram as 7 (“Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção”) e 10 (“Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras”), enquanto que a menos eficaz foi a 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”).

Quadros IV. 9/10: Frequência de uso / eficácia de uso das estratégias de correcção



Quando cruzamos a utilização das estratégias (frequência de uso) com o reconhecimento da sua eficácia, o que fizemos explicitamente para as estratégias mais usadas, respectivamente as estratégias 6 (“Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)”) e 7 (“Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção”), constatámos que a eficácia não se adequa perfeitamente ao maior uso. Apesar de os valores médios não serem absolutamente comparáveis porque não foi utilizado o mesmo procedimento de medida, é interessante

constatar aquela discrepância. Se analisarmos a situação comparativa no quadro das variáveis independentes, tal como consta dos quadros que seguem, verificamos que esse juízo de discrepância é válido da mesma forma: a estratégia considerada eficaz não é a mais usada.

Tabela IV. 30: Estratégias de correcção dos erros ortográficos e sua eficácia segundo o Agrupamento

est0006 efi0006 est0007 efi0007 * agrupam

agrupam		est0006	efi0006	est0007	efi0007
monocultural	Mean	2,70	1,94	2,08	2,19
	N	23	31	25	31
	Std. Deviation	1,363	,929	1,288	,792
multicultural	Mean	2,30	1,71	2,27	2,47
	N	27	31	26	32
	Std. Deviation	1,295	,693	1,185	,567
híbrido	Mean	2,64	1,83	2,44	2,15
	N	39	41	39	41
	Std. Deviation	1,495	,863	1,353	,853
Total	Mean	2,55	1,83	2,29	2,26
	N	89	103	90	104
	Std. Deviation	1,398	,833	1,283	,763

Tabela IV. 31: Estratégias de correcção dos erros ortográficos e sua eficácia segundo o ciclo de escolaridade

est0006 efi0006 est0007 efi0007 * ciclo

ciclo		est0006	efi0006	est0007	efi0007
1ºciclo	Mean	2,88	1,95	2,61	2,18
	N	49	62	49	62
	Std. Deviation	1,301	,798	1,255	,758
2ºciclo	Mean	2,00	1,65	1,67	2,33
	N	23	23	24	24
	Std. Deviation	1,537	,982	1,239	,868
3ºciclo	Mean	2,35	1,61	2,24	2,44
	N	17	18	17	18
	Std. Deviation	1,272	,698	1,147	,616
Total	Mean	2,55	1,83	2,29	2,26
	N	89	103	90	104
	Std. Deviation	1,398	,833	1,283	,763

A análise das diferenças significativas, **acerca da eficácia das medidas**, entre os grupos constituídos pelas variáveis independentes, devolveu-nos maiores diferenças entre os ciclos do que entre os Agrupamentos. Assim só encontrámos diferenças significativas no item 2 entre o Agrupamento monocultural e o híbrido, tendo sido no

primeiro em que a estratégia (“grelhas de análise dos erros”) parece ser mais importante. Também a promoção da “heterocorreção entre alunos através do intercâmbio de textos” constitui uma prática significativamente mais importante para o Agrupamento multicultural, quando comparado com o Agrupamento híbrido.

Na comparação entre ciclos, encontramos diferenças significativas, favoráveis na importância ao 1º ciclo, entre este e o 2º ciclo, nos itens 1 (“Exercícios ortográficos (ditados)”), 5 (“Técnica de tapar / esconder os erros”), 9 (“Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem”) e 10 (“Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras”). Ao inverso, os professores do 2º ciclo valorizaram mais que os do 1º os itens 3 (“Utilização de um código corrector”) e 4 (“Técnica do sublinhar os erros”). Entre o 1º ciclo e o 3º as diferenças significativas ocorreram nos itens 1 (“Exercícios ortográficos (ditados)”), 4 (“Técnica do sublinhar os erros”) e 9 (“Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem”), sendo maior a importância atribuída pelos professores do 1º ciclo.

2.7. Tarefas pedagógicas adequadas à promoção da competência ortográfica⁷⁸

Em relação às estratégias que poderão funcionar como prevenção dos erros ortográficos, os respondentes elegeram as estratégias 8 (“Automatização de exercícios (ex: escrever “x” vezes a palavra correcta)”), 16 (“Recurso a fontes sonoras (rádio, gravações áudio)”) e 17 (“Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)”) como as menos preventivas e a estratégia 9 (“Valorização da leitura como forma de promover a escrita”) como a mais preventiva.

Tabela IV. 32: Itens constantes do questionário e que discriminavam as estratégias preventivas e/ou correctivas dos erros ortográficos

Estratégias preventivas e / ou correctivas dos erros ortográficos / importância	Média
1. Explicitação das regras do funcionamento da língua	3,32
2. Exercícios de prática / exercitação das regras	3,60
3. Visualização da palavra antes da escrita (listas de palavras preventivas do erro)	3,31

⁷⁸ A cotação deste grupo foi feita da seguinte forma: 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente”. À afirmação “não tenho opinião” atribuímos 0.

4. Transposição do oral para o escrito	3,17
5. Memorização	3,08
6. Transposição do escrito para o escrito (ex: transcrição de textos)	2,87
7. Recurso a jogos	3,27
8. Automatização de exercícios (ex: escrever “x” vezes a palavra correcta)	2,44
9. Valorização da leitura como forma de promover a escrita	3,81
10. Construção de quadros silábicos	2,88
11. Orientação do aluno para uma reflexão / verbalização dos processos mentais operados antes, durante e após a produção escrita	3,16
12. Integração das aprendizagens em contextos significativos	3,32
13. Utilização de palavras que os alunos erram com mais frequência para a construção de frases, puzzles ou dicionários pessoais	3,61
14. Individualização pedagógica	3,34
15. Recurso a fontes escritas de natureza diversa (jornais, revistas, livros)	3,32
16. Recurso a fontes sonoras (rádio, gravações áudio)	2,53
17. Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)	2,52
18. Utilização de dicionários, gramáticas, enciclopédias, prouduários	3,46
19. Recurso ao computador como forma de autocorreccção do erro	2,74
20. Promoção de aprendizagens cooperativas / partilhadas	3,31
21. Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem	3,03
22. Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras)	3,28

Esta tendência mantém-se relativamente estável quando analisamos as respostas dos docentes de acordo com o seu ciclo de ensino e formação profissional, sendo que, de entre as estratégias seleccionadas como menos promotoras da competência ortográfica - 8 (“Automatização de exercícios (ex: escrever “x” vezes a palavra correcta)”), 16 (“Recurso a fontes sonoras (rádio, gravações áudio)”) e 17 (“Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)”) - , sejam os professores do 1º ciclo, e mais concretamente os que frequentaram o Magistério Primário, aqueles que concordam mais com este tipo de estratégias de prevenção (cf. Anexo 10).

No que concerne à variável *tipo de Agrupamento*, constatamos que existem diferenças de importância que são estatisticamente significativas entre o Agrupamento monocultural e o Agrupamento híbrido nas estratégias números 1 (“Explicitação das regras do funcionamento da língua”), 2 (“Exercícios de prática / exercitação das regras”), 4 (“Transposição do oral para o escrito”), 5 (“Memorização”), 7 (“Recurso a jogos”), 12 (“Integração das aprendizagens em contextos significativos”), 14 (“Individualização pedagógica”), 15 (“Recurso a fontes escritas de natureza diversa (jornais, revistas, livros)”), 16 (“Recurso a fontes sonoras (rádio, gravações áudio)”), 17 (“Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)”), 20 (“Promoção de aprendizagens cooperativas / partilhadas”) e 21 (“Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem”), sendo que estas diferenças indiciam uma clara valorização daquelas práticas pelo Agrupamento monocultural. Encontrámos diferenças significativas entre as estratégias preventivas do erro valorizadas pelo agrupamento monocultural e multicultural nos itens 1 (“Explicitação das regras do funcionamento da língua”), 7 (“Recurso a jogos”), 17 (“Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)”) e 21 (“Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem”), novamente com a atribuição de maior importância a estas práticas feita pelos professores do Agrupamento monocultural. As diferenças entre os Agrupamentos multicultural e híbrido só aparecem nos itens 3 (“Visualização da palavra antes da escrita”) e 12 (“Integração das aprendizagens em contextos significativos”), tendo sido os professores do Agrupamento multicultural quem valorizou mais estas estratégias (Tabela IV. 33).

As diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, encontradas entre os professores dos diferentes ciclos, referem-se aos itens 5 (“Memorização”), 10 (“Construção de quadros silábicos”), 11 (“Orientação do aluno para uma reflexão / verbalização dos processos mentais operados antes, durante e após a produção escrita”) e 19 (“Recurso ao computador como forma de autocorreção do erro”) para a comparação entre o 1º e o 2º ciclos (sendo o 1º ciclo quem confere maior importância às estratégias respectivas). Na comparação entre o 1º e o 3º ciclos as estratégias diferentes são as estratégias referidas no item 5 (“Memorização”) e 10 (“Construção de quadros silábicos”), sendo maior, nesses casos, a importância conferida pelos professores do 1º ciclo (Tabela IV. 34).

Por fim, organizámos um quadro-resumo relativo às variáveis independentes em estudo quando cruzadas com as categorias de análise utilizadas e referias nas hipóteses *representações dos professores e práticas curriculares* (Tabela IV. 35).

Tabela IV. 33: Estratégias promotoras da competência ortográfica segundo o Agrupamento

	Report											
	agrupam									Total		
	monocultural			multicultural			hibrido			Mean	N	Std. Deviation
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
pro0001	3,59	32	,499	3,18	33	,392	3,22	41	,475	3,32	106	,489
pro0002	3,77	31	,425	3,61	33	,496	3,46	41	,505	3,60	105	,492
pro0003	3,41	32	,615	3,48	33	,508	3,10	41	,917	3,31	106	,735
pro0004	3,39	31	,803	3,24	33	,502	2,95	41	,893	3,17	105	,778
pro0005	3,31	32	,471	3,12	33	,650	2,88	41	,714	3,08	106	,649
pro0006	3,03	30	,615	2,84	32	,767	2,78	41	,690	2,87	103	,696
pro0007	3,59	32	,499	3,00	32	,916	3,22	41	,690	3,27	105	,750
pro0008	2,38	32	,793	2,42	33	,751	2,51	41	1,075	2,44	106	,895
pro0009	3,74	31	,445	3,84	32	,369	3,83	41	,381	3,81	104	,396
pro0010	3,06	31	1,237	2,94	33	1,059	2,68	41	1,572	2,88	105	1,328
pro0011	3,31	32	,859	3,29	31	1,006	2,95	41	1,094	3,16	104	1,006
pro0012	3,53	32	,507	3,48	33	,795	3,02	41	,987	3,32	106	,834
pro0013	3,72	32	,457	3,73	33	,452	3,44	41	,776	3,61	106	,611
pro0014	3,56	32	,564	3,39	33	,827	3,12	41	,781	3,34	106	,755
pro0015	3,56	32	,504	3,31	32	,535	3,15	41	,691	3,32	105	,612
pro0016	2,97	31	1,080	2,52	33	1,064	2,22	41	1,235	2,53	105	1,169
pro0017	3,00	31	1,095	2,44	32	1,134	2,22	41	1,333	2,52	104	1,238
pro0018	3,63	32	,492	3,45	33	,794	3,34	41	,794	3,46	106	,719
pro0019	2,87	31	,991	2,85	33	,667	2,56	41	1,205	2,74	105	1,000
pro0020	3,57	30	,504	3,33	33	,479	3,10	41	,889	3,31	104	,698
pro0021	3,41	32	,665	2,91	33	,914	2,83	41	1,202	3,03	106	1,000
pro0022	3,53	32	,803	3,18	33	,727	3,17	41	,892	3,28	106	,825

Tabela IV. 34: Estratégias promotoras da competência ortográfica segundo o ciclo de escolaridade

	Report											
	ciclo									Total		
	1ºciclo			2ºciclo			3ºciclo			Mean	N	Std. Deviation
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
pro0001	3,35	63	,481	3,20	25	,500	3,39	18	,502	3,32	106	,489
pro0002	3,54	63	,502	3,56	25	,507	3,88	17	,332	3,60	105	,492
pro0003	3,43	63	,640	3,12	25	,781	3,17	18	,924	3,31	106	,735
pro0004	3,32	63	,668	2,96	25	,978	2,94	17	,748	3,17	105	,778
pro0005	3,29	63	,551	2,96	25	,455	2,56	18	,856	3,08	106	,649
pro0006	2,90	61	,724	2,83	24	,565	2,83	18	,786	2,87	103	,696
pro0007	3,44	62	,500	3,12	25	,781	2,89	18	1,183	3,27	105	,750
pro0008	2,52	63	,895	2,52	25	,823	2,06	18	,938	2,44	106	,895
pro0009	3,81	62	,398	3,80	25	,408	3,82	17	,393	3,81	104	,396
pro0010	3,41	63	,944	2,24	25	1,393	1,82	17	1,468	2,88	105	1,328
pro0011	3,32	62	,696	2,67	24	1,494	3,28	18	,958	3,16	104	1,006
pro0012	3,35	63	,513	3,36	25	1,114	3,17	18	1,249	3,32	106	,834
pro0013	3,57	63	,689	3,64	25	,490	3,72	18	,461	3,61	106	,611
pro0014	3,32	63	,839	3,36	25	,638	3,39	18	,608	3,34	106	,755
pro0015	3,39	62	,523	3,32	25	,476	3,11	18	,963	3,32	105	,612
pro0016	2,65	63	1,080	2,28	25	1,275	2,47	17	1,328	2,53	105	1,169
pro0017	2,65	62	1,147	2,20	25	1,384	2,53	17	1,328	2,52	104	1,238
pro0018	3,43	63	,712	3,60	25	,500	3,39	18	,979	3,46	106	,719
pro0019	3,08	62	,685	2,28	25	1,173	2,22	18	1,215	2,74	105	1,000
pro0020	3,34	62	,700	3,36	25	,490	3,12	17	,928	3,31	104	,698
pro0021	3,27	63	,865	2,84	25	,987	2,44	18	1,199	3,03	106	1,000
pro0022	3,41	63	,687	3,20	25	,816	2,94	18	1,162	3,28	106	,825

Tabela IV. 35: Quadro-resumo

Categoria	Componente	Variável “Ciclo”	Variável “Agrupamento”
Conceptualização	Representações	Não são relevantes as diferenças	Constataram-se diferenças pontuais
Pressupostos teóricos	Representações	Não são relevantes as diferenças	Constataram-se diferenças pontuais
Importância social da ortografia	Representações	Constataram-se diferenças pontuais	Constataram-se diferenças pontuais
Situações de erro ortográfico e respectiva gravidade	Práticas curriculares	Constataram-se diferenças entre o 1º e os outros ciclos	Constataram-se diferenças entre o agrupamento monocultural e os restantes.
Causas imputáveis do erro	Representações	Encontraram-se diferenças num item, relativo à importância da escolaridade anterior, dos professores do 3º ciclo, se comparados com os restantes.	Maior diversidade de causas elencadas pelo Agrupamento multicultural
Estratégias correctoras	Práticas curriculares	Constataram-se diferenças entre o 1º e os outros ciclos	Não foram encontradas diferenças relevantes
Prevenção do erro	Práticas curriculares	Há diferenças pontuais	Há diferenças, sobretudo entre as escolas monoculturais e as outras.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das consequências da expansão da escolaridade obrigatória relaciona-se com o facto de a função da escrita aparecer com uma valorização renovada, isto porque o acto de escrever e o produto a ele associado passou a ser uma forma privilegiada de veiculação da informação e de avaliação do saber do aluno (Sousa, 1999). Consequentemente, à arte de bem escrever associa-se facilmente a qualidade das aprendizagens bem como a ideia de pessoa instruída. Como tal, a função da escrita, nomeadamente da escrita ortograficamente correcta, adquire um valor social importante e promotor de credibilidade. De acordo com L. Barbeiro, o valor social da ortografia é conferido pelos seguintes indicadores (2007: 9):

- “- 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 apresente um grau elevado de abstracção, de distanciamento em relação à realidade concreta que representa;
- 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 da 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.”

Esta ideia já havia sido corroborada por A. Gomes ao afirmar que (1990b: 158):

- “as falhas ortográficas são uma das marcas (...) que mais contribuem para o descrédito de quem as dá. Por muita formação que alguém tenha, por mais culto que seja, por mais poder de que disponha, um documento escrito, da sua responsabilidade, em que apareçam erros ortográficos é o suficiente para o desacreditar.”

Também nesta linha de pensamento, M. H. Mateus refere de igual modo a importância da ortografia ao defini-la como “a bitola de uma certa eficiência e categoria sociais” (2002: 93). Esta autora acrescenta ainda que na sua acção pedagógica o professor deve ter sempre presente “o valor social atribuído ao domínio das regras ortográficas e as consequências que o seu desconhecimento pode originar na vida futura dos indivíduos cuja educação lhe está confinada” (*Ibidem*).

Foi com base nestas ideias de referência que partimos para o nosso projecto de investigação. Assim, numa primeira parte deste nosso trabalho que corresponde à fundamentação teórica da nossa dissertação, demos conta do papel que a escolaridade básica tem atribuído à normalização linguística, nomeadamente, explicitámos o lugar que a língua portuguesa enquanto norma-padrão tem ocupado nas políticas educativas mais recentes e mais especificamente nos programas de Língua Portuguesa, não

deixando de focar o papel atribuído ao domínio ortográfico. De seguida, após uma breve resenha histórica sobre a ortografia, centrámo-nos nos pressupostos de cariz psicolinguístico que estão na base da aquisição da competência ortográfica. Argumentámos sobre o facto de a arbitrariedade do sistema linguístico da nossa língua ser um factor de complexidade que faz da língua portuguesa um sistema com uma certa opacidade, contribuindo assim para uma relação mais conflituosa entre língua-aprendente e vice-versa. Como consequência, demos conta das várias implicações que o erro ortográfico pode ter em termos educativos, focando os aspectos inerentes a duas concepções pedagógicas diferentes (uma de cariz mais behaviorista e outra de âmbito mais construtivista). Procedemos de seguida a uma categorização dos erros ortográficos, na perspectiva de vários autores e referimos quais as estratégias pedagógicas de prevenção e correcção dos erros ortográficos, de acordo com a revisão da literatura. Após esta primeira etapa verificámos que dos estudos empíricos publicados sobressaía uma linha comum: a aquisição e aprendizagem da ortografia do ponto de vista do aprendente. Abria-se assim, uma nova linha de investigação centrada nas representações dos professores e no lugar que a competência ortográfica ocupa nas opções pedagógico-didáticas dos docentes. Foi com esta convicção que demos lugar ao nosso estudo empírico.

Foi nossa pretensão verificar de que forma os professores de língua portuguesa do ensino básico (1º, 2º, e 3º ciclos) concebem e tratam o erro ortográfico nas suas práticas curriculares quotidianas e até que ponto existe uma articulação do seu modo de actuação entre os ciclos de escolaridade que representam. Neste sentido, pretendemos responder às seguintes perguntas de investigação:

- Quais as representações e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico relativas aos erros ortográficos?
- Que factores influenciam as suas representações e as suas práticas relativas aos erros ortográficos?
- De que forma essas representações variam em função do ciclo de ensino e do tipo de alunos com quem trabalham?

Deste modo, construímos a nossa amostra constituída por três grupos de professores que correspondiam a três Agrupamentos Verticais de Escolas diferentes: um Agrupamento monocultural, um Agrupamento multicultural e um Agrupamento híbrido. Considerando as variáveis independentes *tipo de Agrupamento* e *ciclo de ensino*, colocámos as seguintes hipóteses de investigação a que agora é necessário responder.

H1 – Existem concepções pedagógicas relativas aos erros ortográficos, que são diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

H2 – Existem práticas pedagógicas relativas aos erros ortográficos, que são diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

H3 – Há diferenças entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa relativas ao erro ortográfico, que relevam do tipo de Agrupamento onde trabalham.

De forma específica, verificámos de que modo os professores se representavam o erro ortográfico e que valor social lhe atribuíam; quais as situações em que consideram existir erro ortográfico e qual o seu grau de gravidade; quais as estratégias de correcção dos erros ortográficos que os docentes elegiam e de que forma as suas representações e práticas curriculares se mantinham articuladas entre os diferentes ciclos.

Da análise dos dados, pudemos chegar às seguintes conclusões:

1. Representações dos professores de Língua Portuguesa sobre o erro ortográfico, sua importância social e suas causas.

Relativamente aos dados obtidos podemos concluir que os professores apresentam uma concordância moderada entre si, quanto ao erro ortográfico.

Tendo em conta a interpretação que fizemos dos itens, adequando-os a posições de cariz construtivista ou behaviorista, e das respostas dadas aos mesmos, pudemos concluir que não existe uma filiação teórica, de foro pedagógico, ortodoxa, evidenciada pelos professores, que agem de acordo com as suas convicções pragmaticamente construídas. Tal conclusão pôde ainda ser cruzada com os dados obtidos no inventário das estratégias, onde se nota um mesmo procedimento eclético de subscrever práticas que alinham por concepções pedagógicas distintas.

O que causa o erro parece estar associado, moderadamente, ao tipo de Agrupamento e, conseqüentemente, ao tipo de situações com que os professores se deparam. É assim lógico que as causas do erro tenham sido associadas preferencialmente pelos professores do agrupamento monocultural, a causas endógenas aos alunos e ao seu trabalho, e que tenham sido também, numericamente, menos preponderantes. Ao invés, os professores do Agrupamento híbrido, assinalaram com

maior pertinência um maior número de causas às quais pode ser atribuído o erro e realçam os factores de ordem física como as causas mais significativas. Finalmente, são os professores do Agrupamento multicultural que elegem um grupo mais alargado de causas que estão na origem do erro ortográfico.

Também se depreende dos dados analisados que, se por um lado se mantém nos professores a convicção de que é na escola que se devem fomentar e incentivar as práticas de escrita com correcção, corroborando assim, o papel tradicional daquela enquanto promotora das aprendizagens formais, por outro parece ir-se afirmando nas representações de alguns professores, nomeadamente nos níveis mais avançados de escolaridade, a ideia de que nem sempre o erro ortográfico é grave porque também não é socialmente valorizado.

2. Convicções directamente associadas às práticas curriculares sobre o erro ortográfico, sua gravidade, estratégias de remediação e de prevenção

Interpelando, agora, as convicções dos professores que se encontram directamente associadas às práticas, podemos concluir que é aí que se encontram maiores diferenças entre os grupos de professores considerados em função das duas variáveis em apreço. De um modo geral foram os professores do Agrupamento monocultural que consideraram mais graves as situações de erro elencadas, o que se associa a uma posição mais normativa.

Quanto às estratégias correctoras, as maiores diferenças situam-se, não no que concerne aos Agrupamentos, mas no que se refere aos ciclos. Além disso, e sobre este tema, é igualmente digna de nota a discrepância encontrada entre a frequência da utilização se comparada com o juízo de eficácia – globalmente é possível concluir que não foram as estratégias consideradas mais eficazes aquelas que foram usadas com mais frequência.

Em jeito de conclusão, poderemos dizer que os sujeitos da nossa amostra revelaram convicções não muito discordantes em relação à forma como perspectivam e concebem o erro ortográfico. O mesmo não pode dizer-se das práticas curriculares, sendo que são os professores com uma população escolar mais diversificada os que valorizam uma abordagem mais eclética das situações em que existe erro ortográfico.

Especificamente, ficou evidenciado neste estudo que os professores, independentemente do ciclo ou do tipo de escola em que exercem funções, não se

perfilam por concepções pedagógicas bem delineadas, apenas apresentam tendências que se repartem por diferentes pressupostos teórico-pedagógicos.

Pareceu tornar-se evidente que existe uma concordância dos docentes quanto ao papel que tradicionalmente tem sido atribuído à escola, enquanto instituição reguladora das aprendizagens formais e promotora de práticas de escrita com correcção ortográfica.

Quanto às situações em que o erro existe, os professores da nossa amostra revelaram uma significativa concordância relativamente a este parâmetro. Contudo, esta evidência de concordância não assume o mesmo valor quando se perspectiva o erro quanto ao seu grau de gravidade. É neste parâmetro que os professores do Agrupamento monocultural são mais exigentes quanto às situações de erro consideradas. Neste item verificou-se também uma discrepância entre os professores do 1º ciclo e os dos 2º e 3º ciclos.

Relativamente às causas do erro ortográfico, pareceu existir uma opinião relativamente consensual, embora também se tenha verificado que são os professores do Agrupamento multicultural que consideram um conjunto mais alargado de causas que podem estar na origem do erro ortográfico. Por outro lado, são os professores do 3º ciclo os que valorizam mais a importância do conhecimento das regras de ortografia, em comparação com os professores do 1º ciclo.

No que diz respeito às estratégias, embora exista uma certa uniformidade dos docentes quanto ao uso das mesmas, verificou-se uma diferença entre os modos de actuação entre os professores do 1º ciclo e dos restantes anos de escolaridade. Os respondentes, de um modo geral, também revelaram que apesar de terem seleccionado algumas estratégias como mais eficazes, estas nem sempre são usadas nas suas práticas curriculares de forma proporcional à eficácia por eles considerada.

Uma vez perspectivados os dados na sua generalidade, parece-nos estarmos em condições de concluir que não foi possível a validação da Hipótese 1 – existem concepções pedagógicas relativas aos erros ortográficos, que são diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico – já que na globalidade os professores do nosso estudo não apresentaram diferenças relevantes em relação à forma como perspectivam e concebem o erro ortográfico.

No entanto, ficou moderadamente corroborada a Hipótese 2 – existem práticas pedagógicas relativas aos erros ortográficos, que são diferentes entre os professores do 1º ciclo e os professores de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Da

leitura dos dados, verificou-se que os professores do 1º ciclo privilegiam mais certas estratégias pedagógicas e que são ligeiramente diferentes daquelas postas em prática pelos professores dos 2º e 3º ciclos.

A Hipótese 3 – há diferenças entre as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa relativas ao erro ortográfico, que relevam do tipo de Agrupamento onde trabalham – foi só parcialmente confirmada e decorre na sequência das conclusões alcançadas acerca da Hipótese 2. Neste sentido, existem estratégias de actuação que são maioritariamente mais valorizadas pelos professores do Agrupamento monocultural. Verificou-se, portanto, um carácter mais uniforme de práticas pedagógicas e curriculares entre os professores que possuem uma população escolar mais homogénea.

No que diz respeito às ameaças à validade do estudo, estas prendem-se com as dificuldades experimentadas na constituição da amostra. No que diz respeito ao apuramento dos factos que nos permitissem estabelecer um critério sobre a variável *tipo de Agrupamento*, este assentou essencialmente, num primeiro momento, na busca de informações junto da Direcção Regional de Educação do Norte tendo em vista a selecção de um Agrupamento considerado multicultural, e posteriormente, na recolha de informações quer junto dos professores, quer através da consulta documental dos Projectos Educativos dos respectivos Agrupamentos seleccionados. Todavia, apesar dessas cautelas, é sempre possível argumentar que não estamos (ou estamos) presentes a uma situação de multi ou monoculturalidade, já que não nos foi possível inventariar extensivamente as características culturais dos alunos que compunham cada Agrupamento.

Uma outra limitação relaciona-se com o facto de não termos controlado a hipotética disparidade de interpretações e o grau de empenho que os respondentes colocaram aquando do preenchimento dos inquéritos por questionário, apesar de estes terem sido entregues em mão, acompanhados de um pequeno esclarecimento do que era pretendido e de os professores disporem de alguns dias para devolverem este instrumento de recolha de dados devidamente preenchido. Tal situação acarreta alguns problemas relativos à fidelidade dos dados recolhidos.

Por outro lado, o facto de a recolha de dados ter decorrido no tempo, há quase dois anos, originou uma discrepância temporal que não nos permite assegurar que seja este um retrato fidedigno da situação actual.

Por último, dado que a nossa amostra, constituída por 107 professores, é reduzida, os resultados obtidos não poderão ser generalizados. Os resultados valem o que vale a amostra – um esboço, um indício de modos de ver o erro ortográfico.

Perspectivando, neste momento, as implicações decorrentes deste estudo, acreditamos que as conclusões a que o nosso trabalho nos permitiu chegar possam originar outras perguntas de investigação, deixando, assim, em aberto as bases para futuras investigações.

Em dado momento da nossa análise descritiva dos dados foi-nos dado a perceber que, nas suas práticas curriculares, os professores utilizam estratégias pedagógicas que nem sempre estão directamente relacionadas com as convicções que pedagogicamente dizem subscrever. Consideramos que este possa ser um ponto de partida para futuros estudos sobre a articulação entre práticas curriculares e representações dos professores.

Por outro lado, numa época em que a transversalidade da língua materna aparece como ideia-chave das políticas educativas actuais, pensamos que os resultados obtidos poderão também servir de plataforma para um estudo comparativo sobre as representações (e as práticas) que os professores das outras áreas curriculares disciplinares têm sobre o princípio educativo de que “todos os professores são também professores de língua portuguesa”.

Por fim, julgamos que um novo olhar poderá ser dado ao nosso problema de investigação partindo do pressuposto de que as novas tecnologias da informação e da comunicação poderão contribuir para uma aprendizagem sem erros ortográficos por parte dos nossos alunos, interrogando as formas como essas tecnologias estimulam a mestria ortográfica.

BIBLIOGRAFIA

ADRAGÃO, José Victor (1977). Para uma sociolinguística da aprendizagem. *In Actas do 1º Encontro Nacional Para a Investigação e Ensino do Português*. Águeda: Grafilarte, Artes Gráficas, pp. 67-74.

ALEGRIA, Jesus; MOUSTY, Philippe (1997). Processus lexicaux impliqués dans l'orthographe d'enfants francophones présentant des troubles de la lecture. *In RIEBEN, L.; FAYOL, M.; PERFETTI, C. A. (dir.) Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 167-180.

ALVES, Manuel dos Santos (1994). *O novo acordo ortográfico*. 2ª ed. Lisboa: Universitária Editora.

AMARAL, M^a. João S. C. B. L. do (1996). *O erro como processo consciencializador da aprendizagem da língua inglesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de Mestrado).

AMOR, Emília (1994). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.

AMORIM, Clara; SOUSA, Catarina (2006). *Gramática da língua portuguesa – terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Maia: Areal Editores.

ANDRADE, Ana Isabel O.; SÁ, M^a. Helena A. B. Araújo e (1992). *Didáctica da língua estrangeira – O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Porto: ASA.

AZEVEDO, Maria Flora Abreu Marinho da Cunha Pinto de (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, Luís Filipe (2006). Ortografia – Quadro Geral *In* MATEUS, M^a. H. M.; PEREIRA, Dulce; FISHER, Glória (coord.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC. (CD-ROM).

http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_ortografia_quadro-geral.pdf

(consultado. a 20/01/2008)

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

BENAVENTE, Ana (coord.) (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.

BETTENCOURT, Ana Maria *et al.* (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção ecológica da ação educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BOSMAN, Anna; VAN ORDEN, Guy (1997). Pourquoi l'orthographe est-elle plus difficile que la lecture? *In* RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 207-230.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.

BOUSQUET, Sylvie [*et al.*] (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp. 23-37.

BUESCU, Maria Leonor (1983). Introdução. *In* LEÃO, Duarte Nunes (1983). *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp.7-42.

CABRAL, António Manuel Pires (1983). Morrer, mas devagar. *In* *Estão a assassinar o português!: 17 depoimentos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 17-24.

CABRAL, Maria L. (2004). A revisão no processo de avaliação da escrita no ensino superior: Concepções e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 275-303.

CARMO, José Palla e (1983). O português tal e qual se fala; ou: de assassinado a assassino. In *Estão a assassinar o português!: 17 depoimentos*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 75-84.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano de (1986). Ortografia e ortografia portuguesa. *ICALP (Instituto de Língua e Cultura Portuguesa)*, 5, pp. 72-75.

CARVALHO, Manuel Mendes de (1996). *Ortografias*.

http://www.dha.lnec.pt/npe/portugues/paginas_pessoais/MMC/Ortograf.html

(consultado a 08/09/2007)

CASSANY, Daniel (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Graó.

CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês; LEIRIA, Isabel (1987). *A demanda da ortografia portuguesa*. Lisboa: João Sá da Costa.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1987). *Documentos preparatórios*. Lisboa: Ministério da Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1989). *Parecer nº 6/89 do Conselho Nacional de Educação*. D.R. nº 130 (II Série) de 7 de Junho de 1989.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (2004). 6ª Revisão. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

COSTA, Mª. Armanda (1991). Programas de Língua Portuguesa: Competências linguísticas e práticas de língua In DEPARTAMENTO DE LÍNGUÍSTICA DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Documentos do encontro sobre os novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, pp. 9-20.

COSTA, M^a. Armanda (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In DELGADO-MARTINS, M^a. Raquel; ROCHETA, M^a. Isabel; PEREIRA, Dília Ramos (orgs.) *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-74.

DE LEMOS, Marion (2002). *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER).

Também disponível em

http://www.acer.edu.au/documents/deLemos_ClosingTheGap.pdf

(consultado a 29/01/2008)

DELGADO-MARTINS, M^a. Raquel; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda (orgs.) (2000). *Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.

DELORS, Jacques (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 8^a ed. Porto: Edições Asa.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2008). Porto: Porto Editora.

DOMINGOS, Ana Maria *et al.* (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DUARTE, Inês (1991). Funcionamento da Língua: a Periferia dos NPP In DEPARTAMENTO DE LÍNGUÍSTICA DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Documentos do encontro sobre os novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, pp. 45-60.

DUARTE, Inês (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In DELGADO-MARTINS, M^a. Raquel; ROCHETA, M^a. Isabel; PEREIRA, Dília Ramos (orgs.) *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-84.

DUARTE, Inês (2000). Ensino da língua materna: Da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada. *In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp. 47-61.

EHRI, Linnea (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. *In RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 231-265.

ELLIS, Nick (1997). Acquisition interactive de la lecture et de l'orthographe: étapes, strategies et échanges de connaissances. *In RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) Des Orthographes et leur Acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 267-292.

ESTRELA, Edite (1993). *A questão ortográfica. Reforma e acordos da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias.

ESTRELA, Edite; SOARES, M^a. Almira; LEITÃO, M^a. José (2005). *Saber escrever, saber falar*. 5^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Documentos do encontro sobre os novos Programas de Português*. Lisboa: Colibri, pp. 9-20.

FARRÚS I IZQUIERDO, M. Teresa (1991). Ortografia e métodos. *Apuntes de Educación – Lengua y Literatura*. Madrid, 40, pp. 5-7.

FAYOL, Michel; JAFFRÉ, Jean-Pierre (1999). L'acquisition / apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp. 143-170.

FEMIA GODOY, Manuel (2000). Una experiencia sobre la enseñanza de la ortografía en un colegio de Cáceres. *In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. II, pp. 947-955.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FIGUEIREDO, Olívia (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa.

FONSECA, F. Irene; FONSECA, Joaquim (1977). Dimensões pragmáticas da linguagem e sua exploração na didáctica da língua materna. In *Actas do 1º Encontro Nacional Para a Investigação e Ensino do Português*. Águeda: Grafilarte, Artes Gráficas, pp. 75-89.

FORMOSINHO, João (1991). “A igualdade em educação” In PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa ; FORMOSINHO, João. *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa, pp. 169-186.

FRANCO, M^a. Graça; REIS, M^a. João; GIL, Teresa Sousa (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Também disponível em

http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/comunic_fala.pdf

(consultado a 23/01/2008)

GALISSON, Robert (1980). *D’hier a aujourd’hui la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE.

GALISSON, Robert; COSTE, Daniel (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Almedina.

GALVÃO, M^a. Bárbara (1977). O ensino do Português : Para quê? In *Actas do 1º Encontro Nacional Para a Investigação e Ensino do Português*. Águeda: Grafilarte, Artes Gráficas, pp. 493-522.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée (1984). *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.

GOMES, Álvaro (1990a). Pressupostos que fundamentam a formação dos professores de português – Língua materna –. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp. 45-49.

GOMES, Álvaro (1990b). Imperativos pedagógico-didáticos para uma pax orthographica. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp. 151-189.

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

GRÁCIO, Rui (1981). Insucesso escolar, composição socialmente heterogénea dos alunos e atitudes dos professores *In* AMBRÓSIO, Teresa (apres.) *Seminário sobre política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editores, pp. 51-58.

GRAVES, Donald H. (1996). *Didáctica de la escritura*. 2ª. Ed. Madrid : Ediciones Morata.

GUIMARÃES, Sandra (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19, (1), pp. 33-45.

HORTA, Inês V.; MARTINS, Margarida Alves (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22 (1), pp. 213-223.

HYMES, Dell (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

JAFFRÉ, Jean-Pierre (1997). Des écritures aux orthographes: fonctions et limites de la notion de système. *In* RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 19-36.

LEÃO, Duarte Nunes (1983). *Ortografia e origem da língua portuguesa*, introdução, notas e leitura de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

LE BOTERF, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas – Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.

LEFRANÇOIS, Pascale; MONTÉSINOS-GELET, Isabelle (2004). L'évolution des représentations des futurs enseignants du primaire sur la langue et son enseignement. *In Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*.

www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lefrancois-montesinos.pdf
(Consultado a 06/07/2008)

LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LOFF, Manuel (1996). As políticas de construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974. *In* PIRES, Eurico Lemos (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 11-82.

MATEUS, M^a. Helena Mira (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

MATEUS, M^a. Helena Mira (2006). *Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa*.

http://www.iltec.pt/pdf/wapers/2006-mhmateus-ortografia_portuguesa.pdf
(consultado a 20/01/2008)

MATEUS, M^a. Helena Mira; VILLALVA, Alina (2006). *O essencial sobre linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.

MATSUURA, K. (2006). *Message from the Director-General of UNESCO on the occasion of International Mother Language Day*.

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31787&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
(consultado a 08/04/2007)

MESANZA LÓPEZ, JESÚS (1988). Evaluación de la ortografía. *Apuntes de Educación – Lengua y Literatura*. Madrid, 31, pp. 11-13.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, (21), pp. 77-84.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia*, 11, (1), pp. 35-43.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica (1974a) - *Ensino Primário. Programas para o ano lectivo 1974-75*. Algueirão: Editorial do MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica (1974b) - *Ensino Primário Complementar. Programas para o ano lectivo 1974-75*. Algueirão: Editorial do MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA - Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica (1981). *Ensino Preparatório. Programas para o ano lectivo 1981-82*. Algueirão: Editorial do MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES (1981). *Curso Geral Unificado. Programa de Português 7º, 8º e 9º anos*. Algueirão: Editorial do ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1990). *Programa do 1º ciclo – Ensino Básico. Reforma educativa*. Algueirão: Editorial do ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Organização curricular e programas. Vol. I. Ensino Básico 3º ciclo. Reforma educativa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Plano de organização do ensino-aprendizagem. Programa de Língua Portuguesa. Vol. II. Ensino Básico 3º ciclo. Reforma educativa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Relatório do projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: ME-DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico – Educação, Integração e Cidadania*. Lisboa: DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). Programa Rede de Bibliotecas Escolares.
<http://www.rbe.min-edu.pt/>
(consultado a 22/04/2007)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.

MÓNICA, M^a. Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar – A escola primária salazarista 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença.

MORALES ARDAYA, Francisco (2008). *Competencia ortográfica*. (Texto policopiado, gentilmente disponibilizado pelo autor).

MORGADO, Luísa A. (1994). O papel da representação mental na resolução de problemas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 28, (3), pp. 455-475.

MOUSTY, Philippe; ALEGRIA, Jesus (1999). L'acquisition de l'orthographe: données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp. 7-22.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter; BINDMAN, Miriam (1997). Orthographe and grammar: the ncesed move. In RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) *Des Orthographes et leur Acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 101-123.

PACHECO, José (2001). *Currículo: Teoria e práxis*, 2ª. ed., Porto: Porto Editora.

PAIXÃO, Mª. Lurdes (1996). Um Testemunho. In DELGADO-MARTINS, Mª. Raquel; ROCHETA, Mª. Isabel; PEREIRA, Dília Ramos (orgs.) *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 97-105.

PEDRO, Emília Ribeiro (1981). Para uma análise do problema: Escola, conhecimento e linguagem. In AMBRÓSIO, Teresa (coord.) *Seminário Sobre Política Educacional Num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores, pp. 27-35.

PERES, João Andrade; MÓIA, Telmo (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

PERFETTI, Charles A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 37-56.

PERRENOUD, Philipe. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* 3ª ed. Porto: CRIAP ASA.

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. 407-412.

PINTO, Mariana Oliveira (2003). Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico. *Revista Millenium*, n.º. 27, pp. 97-122.

<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium27/18.htm>

(consultado a 21/01/2007)

PINTO, M^a. Graça L. Castro (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.

PINTO, M^a. Graça L. Castro; GIROLAMI-BOULINIER, Andrée (1994). A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista da Faculdade de Letras do Porto «Línguas e Literaturas»*, 11, (2), pp. 115-129.

PINTO, M^a. Graça L. Castro (1998). *Saber viver a linguagem*. Porto: Porto Editora.

PIRES, Eurico Lemos (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (1), pp. 27-43.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 3^a ed. Lisboa: Gradiva.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, (2), pp. 199-217.

REY, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.

RIBEIRO, Guilherme (2000). *Periodização da evolução da ortografia portuguesa*.

http://esjmlima.prof2000.pt/hist_evol_lingua/R_GRU-J.HTML

(consultado a 20/01/2008)

RIO-TORTO, Graça Maria (2000). Para uma pedagogia do erro. *In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp. 595-618.

ROLDÃO, M^a. do Céu (2004). *Gestão do currículo e avaliação das competências – As questões dos professores*. 2^a. Ed. Lisboa: Editorial Presença.

SANTANA, Inácia (2007). *A Aprendizagem da escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Aida (1994). A escrita no ensino secundário. In FONSECA, Fernanda Irene (org.) *Pedagogia da escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 21-44.

SANTOS, Dulcelina Silva dos (2002). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.

SARMENTO, Manuel, J., PARENTE, Cristina, MATOS, Paulo S. e SILVA, Olívia S. (2000) “A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta”, In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: IIE.

SILVA, Ana Cristina (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22, (1), pp. 187-191.

SILVA, Cláudia Moreira da (2007). *Língua@chat.pt – A escrita telemática síncrona como elemento revelador de conhecimentos intuitivos dos falantes*.
http://www.clul.ul.pt/artigos/silva_claudiamoreira.pdf
(consultado a 20/01/2008)

SILVA, Cristina (2007). Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 25, (2), pp. 171-182.

SILVA, Inês Maria Lopes da (2005). *Contributos para o ensino da escrita – a materialidade da escrita em textos de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: CRIAP ASA.

SIM-SIM, Inês (1989). Literacia e alfabetização: Dois conceitos não coincidentes. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, pp. 62-66.

SIM-SIM, Inês.; DUARTE, Inês.; FERRAZ, M^a. José (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: ME-DEB.

SOUSA, Óscar C. de (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.

STOER, Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza (1999). «*Levantando a Pedra*». *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

TEIXEIRA, José (1995). Pré-requisitos para o ensino da língua materna. In *Actas do X Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, pp. 569-581.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.

TREIMAN, Rebecca; CASSAR, Marie (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. In RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles A. (dir.) *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 79-99.

TUCKMAN, Bruce. W. (2000). *Manual de investigação em educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1990). *World declaration on education for all*.

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

(consultado a 08/04/2007)

VASCONCELOS, Faria de (1935). *O ensino da ortografia – Problemas e métodos*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

VAUTHERIN, Marie; VICENTE Corinne (2006). *Construire l'orthographe à partir des productions d'écrits*.

<http://peysseri.club.fr/PE2005/GFP05/MEMO2006/C.pdf>

(consultado a 20/01/2008)

VELOSO, João (2007). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico*. München: Lincom Europa.

VESLIN, Odile; VESLIN, Jean (1992). *Corriger des copies: Évaluer pour former*. Paris: Hachette.

VIANA, Fernanda Leopoldina (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

VILELA, Graciete (1994). Metamorfoses no ensino da escrita – leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In FONSECA, Fernanda Irene (org.) *Pedagogia da escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 45-77.

Legislação consultada e referenciada

Lei nº. 5/73, de 25 de Julho. (Lei Veiga Simão)

Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº. 45810, de 9 de Julho de 1964.

Decreto-Lei nº. 47480, de 2 de Janeiro de 1967.

Decreto-Lei nº. 286/89, de 29 de Agosto.

Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de Janeiro.

Portaria nº. 23601, de 9 de Setembro de 1968.

Portaria nº. 572/79, de 31 de Outubro.

Portaria nº. 573/79, de 31 de Outubro.

Portaria nº. 574/79, de 31 de Outubro.

Despacho nº. 174/ME/90. (Aprova o programa do 1º ciclo do Ensino Básico)

Despacho nº. 124/ME/91. (Aprova os programas das disciplinas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico)

Despacho nº. 24-A/74, de 2 de Setembro de 1974.

Despacho nº. 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. (Cria os TEIP)

Despacho nº. 4848/97, de 30 de Julho.

Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de Janeiro.

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é dirigido a docentes do 1º, 2º e 3º ciclos e destina-se a uma recolha de dados, no âmbito de uma investigação para uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense – Porto.

Os dados recolhidos através deste questionário destinam-se exclusivamente ao fim indicado, garantindo-se, por isso, o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que pretendemos efectuar. Responda com a maior objectividade possível a todas as questões que lhe são colocadas, pois a validade do estudo depende disso.

Grata pela sua colaboração!

A. Identificação e perfil profissional

1. Género Feminino ___ Masculino ___
2. Idade < a 25 ___ entre 25 e 34 ___ entre 35 e 44 ___
 entre 45 e 54 ___ > a 55 ___
3. Habilitações académicas (assinalar todas as que possui):
 Doutoramento ___ Mestrado ___ Pós-graduação (Qual?) _____
 Licenciatura ___ Bacharelato ___
4. Formação profissional:
 Em exercício ___ Ramo Educacional ___ Estágio Clássico ___
 Magistério Primário ___ Outra (especifique) _____
5. Situação profissional no Agrupamento onde lecciona actualmente:
 P.Q.E. ___ P.Q.E. destacado ___ P.Q.Z.P. ___
 Prof. em profissionalização ___ Prof. não profissionalizado ___
 Prof. contratado ___ Prof. em substituição ___
6. Número de anos de serviço ___
7. Ano lectivo em que iniciou funções neste agrupamento: _____ / _____
8. Ano(s) de escolaridade que lecciona no presente ano lectivo (assinale todos os anos que lecciona):
 1º ano ___ 2º ano ___ 3º ano ___ 4º ano ___
 5º ano ___ 6º ano ___
 7º ano ___ 8º ano ___ 9º ano ___

B. Assinale com uma cruz o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

O Erro:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não tenho opinião
1. É um desvio <u>sistemático</u> da norma					
2. É um fenómeno constitutivo da aprendizagem					
3. É uma falha que deve ser erradicada					
4. É uma evidência da ineficácia do professor					
5. É um mal relevante de remediação diversificada					
6. É algo que supõe sempre uma correcção pelo professor					
7. É um problema a resolver onde várias hipóteses são possíveis					
8. Somente o aprendente pode, de facto, corrigi-lo					
9. É uma etapa da aprendizagem					
10. É uma falha desculpável caso não afecte a comunicação / compreensão da mensagem					

C. Indique em que situações considera existir erro ortográfico e assinale o seu grau de gravidade correspondente:

Situações em que existe erro ortográfico e seu grau de gravidade	Escolha <u>uma</u> opção		Escolha <u>uma</u> opção			
	Sim	Não	Não tem importância	É pouco grave	É grave	É muito grave
1. Em todas as circunstâncias em que se verifica um desvio <u>sistemático</u> da norma linguística (norma-padrão)						
2. Não correspondência do grafema com o fonema, sem contudo afectar a sua forma auditiva						
3. Não correspondência do grafema com o fonema, mudando o aspecto fonético da palavra						
4. Falta de acento						
5. Colocação desnecessária do acento						
6. Confusão na colocação do acento						
7. Falha na terminação verbal						
8. Falha na pronominalização verbal						
9. Incorrecta utilização da letra maiúscula / minúscula						
10. Translineação incorrecta						
11. Não concordância de género						
12. Não concordância de número gramatical						
13. Junção de palavras que se escrevem separadamente						
14. Separação de palavras que se escrevem de forma seguida						
15. Omissão de letras						
16. Inversão de letras						
17. Adição de letras						
18. Repetição de letras						
19. Outras (especifique): _____ _____						

D. Indique quais as possíveis **causas / origens do erro ortográfico** que transcrevemos, associando o seu grau de frequência aos alunos a quem lecciona (assinale apenas as que achar **frequentes / muito frequentes**):

Causas / origens do erro ortográfico	Frequente	Muito Frequente
1. Aprendizagens não alcançadas		
2. Maior fluência das ideias em relação ao seu registo escrito		
3. Falta de estratégias de releitura		
4. Interferência e predominância da linguagem oral sobre a escrita		
5. Factores de ordem física (destreza manual, cansaço)		
6. Factores de ordem psicológica (processo de memorização, atenção, precipitações, ...)		
7. Influência do meio social / cultural do aluno		
8. Interferência das línguas estrangeiras (Inglês, Francês, ...)		
9. Interferência de escritas abreviadas nas novas tecnologias de comunicação (sms, mails, salas de conversação, etc.)		
10. Influência dos meios de comunicação social		
11. Não relação entre fonemas (oral) e grafemas (escrita) (Fraca correspondência entre som e grafia)		
12. Diferenças de estilos cognitivos (ex: alunos mais impulsivos vs alunos mais reflexivos)		
13. Ignorância / desconhecimento total das regras ortográficas		
14. Outras (especifique): _____		

E. Indique o seu **grau de concordância** face às seguintes afirmações

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não tenho opinião
1. O erro ortográfico é irrelevante se a competência comunicativa não for posta em causa					
2. O erro ortográfico significa desprestígio linguístico					
3. O erro ortográfico deve dar lugar à correcção ortográfica					
4. A escola tem como função a promoção de práticas correctas de escrita					
5. O erro ortográfico é cada vez mais intolerável à medida que o aluno avança na escolaridade					
6. A correcção ortográfica permite ao aluno promover o seu estatuto social					
7. Escreve-se mal porque se fala mal					
8. O erro ortográfico é pouco importante porque é socialmente desvalorizado					
9. Outras (especifique): _____ _____					

F. Diga com que frequência utilizou nas suas práticas pedagógicas, **nas três últimas semanas**, as seguintes **estratégias de correcção** dos erros ortográficos dos seus alunos e assinale o seu **grau de eficácia**:

Estratégias de correcção dos erros ortográficos	Escolha <u>uma opção</u>				Escolha <u>uma opção</u>			
	Não uso como estratégia de correcção	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes	Pouco eficaz	Eficaz	Muito eficaz
1. Exercícios ortográficos (ditados)								
2. Grelhas de análise dos erros (registo do professor)								
3. Utilização de um código corrector								
4. Técnica do sublinhar os erros								
5. Técnica de tapar / esconder os erros								
6. Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)								
7. Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção								
8. Heterocorreção entre alunos através do intercâmbio de textos								
9. Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem								
10. Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras)								
11. Outras (especifique): _____ _____								

G. Indique o seu **grau de concordância** face ao facto de as seguintes **estratégias** serem **promotoras de uma aprendizagem sem erros ortográficos** (antes e depois da ocorrência do erro), adequadas ao nível de escolaridade dos alunos que lecciona no presente ano lectivo:

Estratégias preventivas e / ou correctivas dos erros ortográficos	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não tenho opinião
1. Explicitação das regras do funcionamento da língua					
2. Exercícios de prática / exercitação das regras					
3. Visualização da palavra antes da escrita (listas de palavras preventivas do erro)					
4. Transposição do oral para o escrito					
5. Memorização					
6. Transposição do escrito para o escrito (ex: transcrição de textos)					
7. Recurso a jogos					
8. Automatização de exercícios (ex: escrever “x” vezes a palavra correcta)					
9. Valorização da leitura como forma de promover a escrita					
10. Construção de quadros silábicos					
11. Orientação do aluno para uma reflexão / verbalização dos processos mentais operados antes, durante e após a produção escrita					
12. Integração das aprendizagens em contextos significativos					
13. Utilização de palavras que os alunos erram com mais frequência para a construção de frases, puzzles ou dicionários pessoais					
14. Individualização pedagógica					
15. Recurso a fontes escritas de natureza diversa (jornais, revistas, livros)					
16. Recurso a fontes sonoras (rádio, gravações áudio)					
17. Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)					
18. Utilização de dicionários, gramáticas, enciclopédias, prontuários					
19. Recurso ao computador como forma de autocorreção do erro					
20. Promoção de aprendizagens cooperativas / partilhadas					
21. Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem					
22. Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras)					
23. Outras (especifique): _____ _____					

Fim do questionário.

Muito Obrigada!

Verónica Fernandes

Anexo 2

Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo a idade

erro2 erro8 erro9 * idade

idade		erro2	erro8	erro9
<25	Mean	4,00	3,00	3,00
	N	1	1	1
	Std. Deviation	,	,	,
"25 a 30	Mean	2,91	2,23	2,95
	N	22	22	22
	Std. Deviation	,921	,685	,575
"35 a44	Mean	3,23	1,83	3,27
	N	30	30	30
	Std. Deviation	,817	,791	,828
"45 a 54	Mean	2,93	2,20	2,98
	N	44	45	45
	Std. Deviation	,545	,548	,543
>55	Mean	1,75	2,33	3,33
	N	4	6	6
	Std. Deviation	1,500	,516	,816
Total	Mean	2,98	2,12	3,08
	N	101	104	104
	Std. Deviation	,812	,673	,664

Anexo 3

Concepção do erro dos respondentes, de acordo com afirmações de natureza construtivista, segundo a formação profissional

erro2 erro8 erro9 * formprof

formprof		erro2	erro8	erro9
Emexercício	Mean	2,91	2,21	3,03
	N	32	33	33
	Std. Deviation	,893	,545	,529
REducacional	Mean	3,19	1,94	3,25
	N	36	36	36
	Std. Deviation	,822	,754	,604
EstClássico	Mean	1,50	1,50	3,50
	N	2	2	2
	Std. Deviation	2,121	,707	,707
MagistérioP	Mean	2,81	2,24	2,91
	N	31	33	33
	Std. Deviation	,703	,663	,805
Total	Mean	2,95	2,12	3,08
	N	101	104	104
	Std. Deviation	,865	,673	,664

Anexo 4

Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o Agrupamento

Report

agrupam		concordâ	concord2	concord3	concord4	concord5	concord6	concord7	concord8
monocultura	Mean	1,91	2,31	3,68	3,75	3,28	2,34	3,13	2,00
	N	32	32	31	32	32	29	31	31
	Std. Deviatio	,641	1,148	,475	,440	,924	1,289	1,056	,775
multicultural	Mean	2,18	2,58	3,43	3,73	3,33	2,85	3,18	1,91
	N	33	24	30	33	33	33	33	33
	Std. Deviatio	,635	,654	,568	,452	,692	,939	,392	,459
híbrido	Mean	2,07	2,60	3,43	3,55	3,62	2,69	3,14	2,07
	N	42	42	42	42	42	42	42	42
	Std. Deviatio	,640	,885	,501	,593	,539	1,158	,872	,745
Total	Mean	2,06	2,50	3,50	3,66	3,43	2,64	3,15	2,00
	N	107	98	103	107	107	104	106	106
	Std. Deviatio	,642	,933	,522	,513	,728	1,140	,814	,676

Anexo 5

Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo o ciclo de escolaridade

Report

ciclo		concordâ	concord2	concord3	concord4	concord5	concord6	concord7	concord8
1ºciclo	Mean	2,10	2,63	3,47	3,62	3,56	2,72	3,29	2,03
	N	63	54	59	63	63	60	63	62
	Std. Deviation	,640	,853	,537	,551	,667	1,195	,682	,600
2ºciclo	Mean	1,92	2,38	3,54	3,69	3,31	2,42	3,08	2,15
	N	26	26	26	26	26	26	25	26
	Std. Deviation	,560	,852	,508	,471	,618	1,065	,862	,675
3ºciclo	Mean	2,11	2,28	3,56	3,78	3,17	2,72	2,78	1,67
	N	18	18	18	18	18	18	18	18
	Std. Deviation	,758	1,227	,511	,428	,985	1,074	1,060	,840
Total	Mean	2,06	2,50	3,50	3,66	3,43	2,64	3,15	2,00
	N	107	98	103	107	107	104	106	106
	Std. Deviation	,642	,933	,522	,513	,728	1,140	,814	,676

Anexo 6

Grau de concordância dos respondentes face à importância social da ortografia, segundo a formação profissional

Report

formprof		concordâ	concord2	concord3	concord4	concord5	concord6	concord7	concord8
Emexercício	Mean	2,06	2,57	3,38	3,56	3,38	2,71	3,15	2,24
	N	34	30	34	34	34	34	33	33
	Std. Deviation	,600	,774	,493	,561	,652	1,169	,667	,614
REducacional	Mean	2,08	2,43	3,61	3,70	3,27	2,69	2,95	1,89
	N	37	37	36	37	37	35	37	37
	Std. Deviation	,722	1,068	,494	,520	,871	1,051	1,053	,809
EstClássico	Mean	1,50	1,00	4,00	4,00	4,00	2,50	3,50	1,50
	N	2	2	2	2	2	2	2	2
	Std. Deviation	,707	1,414	,000	,000	,000	,707	,707	,707
MagistérioP	Mean	2,03	2,62	3,53	3,73	3,64	2,53	3,36	1,91
	N	33	29	30	33	33	32	33	33
	Std. Deviation	,585	,820	,507	,452	,603	1,270	,603	,522
Total	Mean	2,05	2,50	3,52	3,67	3,43	2,64	3,15	2,00
	N	106	98	102	106	106	103	105	105
	Std. Deviation	,638	,933	,502	,511	,731	1,145	,818	,679

Anexo 7

Causas do erro ortográfico segundo a formação profissional

Report

	formprof														
	Emexercício			REducacional			EstClássico			MagistérioP			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
causas	1,15	33	,508	1,22	32	,491	1,00	2	,000	1,03	32	,400	1,13	99	,466
cau0001	1,00	34	,550	1,11	35	,583	1,50	2	,707	1,15	33	,667	1,10	104	,600
cau0002	1,41	34	,609	1,44	36	,558	1,50	2	,707	1,18	33	,635	1,35	105	,604
cau0003	1,71	34	,462	1,69	36	,467	1,50	2	,707	1,61	33	,496	1,67	105	,474
cau0004	,91	34	,514	,86	35	,550	1,00	2	,000	,88	33	,545	,88	104	,527
cau0005	1,41	34	,500	1,31	36	,577	1,00	2	,000	1,42	33	,502	1,37	105	,524
cau0006	1,53	34	,507	1,38	37	,594	1,50	2	,707	1,42	33	,751	1,44	106	,618
cau0007	,91	34	,570	,57	35	,558	1,00	2	,000	,56	32	,619	,69	103	,595
cau0008	1,26	34	,751	1,22	37	,821	1,50	2	,707	,64	33	,549	1,06	106	,766
cau0009	1,03	34	,717	,89	35	,718	1,00	2	,000	,67	33	,595	,87	104	,683
cau0010	1,29	34	,579	1,19	37	,569	1,00	2	,000	1,33	33	,692	1,26	106	,606
cau0011	1,06	34	,547	,80	35	,531	1,00	2	,000	,88	33	,740	,91	104	,609
cau0012	1,29	34	,524	1,11	36	,523	2,00	2	,000	,94	33	,609	1,13	105	,573

Anexo 8

Utilização das estratégias de correcção dos erros ortográficos segundo a formação profissional

Report

	formprof														
	Emexercício			REducacional			EstClássico			MagistérioP			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
est0001	1,14	28	1,044	1,19	36	1,327	,50	2	,707	1,44	32	1,366	1,24	98	1,252
est0002	1,43	28	1,260	1,45	33	1,394	,50	2	,707	1,44	32	1,458	1,42	95	1,357
est0003	1,04	24	1,197	1,00	33	1,275	,50	2	,707	,83	30	1,262	,94	89	1,228
est0004	2,11	27	1,368	2,11	35	1,549	2,00	2	1,414	1,07	29	1,462	1,78	93	1,524
est0005	,71	28	1,329	,35	31	,950	,00	2	,000	1,58	24	1,717	,81	85	1,401
est0006	2,37	27	1,418	2,34	32	1,405	2,50	2	2,121	2,93	27	1,328	2,53	88	1,397
est0007	1,81	27	1,241	2,35	34	1,368	2,00	2	,000	2,65	26	1,129	2,27	89	1,277
est0008	1,11	27	1,311	1,24	33	1,324	1,00	2	1,414	1,75	28	1,602	1,36	90	1,417
est0009	1,50	26	1,175	1,58	33	1,437	,00	2	,000	2,65	26	1,384	1,84	87	1,438
est0010	1,65	26	1,056	1,84	32	1,139	1,50	2	2,121	2,96	25	1,136	2,11	85	1,244

Anexo 9

*Estratégias de correcção dos erros ortográficos e sua eficácia segundo a formação profissional***est0006 efi0006 est0007 efi0007 * formprof**

formprof		est0006	efi0006	est0007	efi0007
Emexercício	Mean	2,37	2,00	1,81	2,26
	N	27	31	27	31
	Std. Deviation	1,418	,816	1,241	,729
REducacional	Mean	2,34	1,56	2,35	2,32
	N	32	36	34	37
	Std. Deviation	1,405	,843	1,368	,915
EstClássico	Mean	2,50	2,50	2,00	2,50
	N	2	2	2	2
	Std. Deviation	2,121	,707	,000	,707
MagistérioP	Mean	2,93	1,91	2,65	2,18
	N	27	33	26	33
	Std. Deviation	1,328	,805	1,129	,635
Total	Mean	2,53	1,82	2,27	2,26
	N	88	102	89	103
	Std. Deviation	1,397	,837	1,277	,766

Anexo 10

Estratégias promotoras da competência ortográfica segundo a formação profissional

Report

	formprof														
	Emexercício			REducacional			EstClássico			MagistérioP			Total		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
pro0001	3,24	33	,435	3,41	37	,498	2,50	2	,707	3,36	33	,489	3,32	105	,490
pro0002	3,52	33	,508	3,69	36	,467	3,00	2	,000	3,64	33	,489	3,61	104	,491
pro0003	3,36	33	,549	3,11	37	,936	3,00	2	,000	3,52	33	,619	3,31	105	,738
pro0004	3,09	33	,947	3,11	36	,622	3,50	2	,707	3,30	33	,770	3,17	104	,781
pro0005	3,18	33	,528	2,86	37	,787	3,00	2	,000	3,24	33	,561	3,09	105	,652
pro0006	2,94	32	,564	2,83	36	,811	3,00	2	,000	2,84	32	,723	2,87	102	,699
pro0007	3,25	32	,803	3,24	37	,925	3,00	2	,000	3,33	33	,479	3,27	104	,753
pro0008	2,79	33	,650	2,11	37	,843	3,00	2	1,414	2,45	33	1,034	2,45	105	,899
pro0009	3,85	33	,364	3,77	35	,426	3,50	2	,707	3,85	33	,364	3,82	103	,390
pro0010	2,67	33	1,339	2,47	36	1,424	1,50	2	2,121	3,58	33	,830	2,87	104	1,330
pro0011	3,03	32	1,121	3,14	36	1,073	2,00	2	2,828	3,39	33	,609	3,17	103	1,011
pro0012	3,42	33	,792	3,27	37	,932	2,00	2	2,828	3,36	33	,549	3,32	105	,838
pro0013	3,64	33	,489	3,57	37	,765	3,50	2	,707	3,64	33	,549	3,61	105	,612
pro0014	3,27	33	,574	3,46	37	,650	3,50	2	,707	3,27	33	1,008	3,34	105	,757
pro0015	3,25	32	,508	3,41	37	,762	3,00	2	,000	3,33	33	,540	3,33	104	,614
pro0016	2,64	33	1,141	2,61	36	1,225	1,50	2	2,121	2,39	33	1,116	2,53	104	1,174
pro0017	2,55	33	1,277	2,60	35	1,311	1,50	2	2,121	2,45	33	1,121	2,51	103	1,244
pro0018	3,36	33	,822	3,51	37	,768	3,50	2	,707	3,52	33	,566	3,47	105	,721
pro0019	2,61	33	1,171	2,65	37	1,060	2,00	2	,000	3,06	32	,669	2,75	104	1,002
pro0020	3,27	33	,452	3,28	36	,974	3,00	2	,000	3,41	32	,560	3,31	103	,701
pro0021	3,09	33	,765	2,76	37	1,164	1,50	2	2,121	3,36	33	,822	3,03	105	1,004
pro0022	3,12	33	,927	3,32	37	,747	3,00	2	,000	3,42	33	,830	3,29	105	,829

Anexo 11

Aplicações do teste T de student

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

NB – Quando a letra está assinalada com um valor negativo significa que o grau de concordância ou o valor é inferior para o 2º termo da comparação

O Erro:	x	y	z	w	k	h
1. É um desvio <u>sistemático</u> da norma						
2. É um fenómeno constitutivo da aprendizagem		y	z			
3. É uma falha que deve ser erradicada						
4. É uma evidência da ineficácia do professor						
5. É um mal relevante de remediação diversificada			z			
6. É algo que supõe sempre uma correcção pelo professor	x	y				
7. É um problema a resolver onde várias hipóteses são possíveis			z			
8. Somente o aprendente pode, de facto, corrigi-lo						
9. É uma etapa da aprendizagem					-k	
10. É uma falha desculpável caso não afecte a comunicação / compreensão da mensagem						

Exemplo: o valor –K quer dizer que os professores das escolas do primeiro ciclo concordam menos com a afirmação do que os professores do 3º ciclo e que essa diferença é estatisticamente significativa

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

Situações em que existe erro ortográfico	x	y	z	w	k	h
1. Em todas as circunstâncias em que se verifica um desvio <u>sistemático</u> da norma linguística (norma-padrão)	x			- w		
2. Não correspondência do grafema com o fonema, sem contudo afectar a sua forma auditiva						
3. Não correspondência do grafema com o fonema, mudando o aspecto fonético da palavra						
4. Falta de acento		y				
5. Colocação desnecessária do acento						
6. Confusão na colocação do acento		y				
7. Falha na terminação verbal						
8. Falha na pronominalização verbal						
9. Incorrecta utilização da letra maiúscula / minúscula						
10. Translineação incorrecta						
11. Não concordância de género				-W		
12. Não concordância de número gramatical		y	z	- W		
13. Junção de palavras que se escrevem separadamente						
14. Separação de palavras que se escrevem de forma seguida						
15. Omissão de letras						
16. Inversão de letras						
17. Adição de letras						
18. Repetição de letras						

Exemplo: Nas escolas monoculturais concorda-se mais do que nas escolas multiculturais com a afirmação 1 e isso é estatisticamente significativo.

Os professores do 1º ciclo concordam menos que os professores do 2º ciclo com as definições 11, 12 e 1 e essa diferença é estatisticamente significativa.

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

Situações em que existe erro ortográfico e seu grau de gravidade	x	y	z	w	k	h
1. Em todas as circunstâncias em que se verifica um desvio <u>sistemático</u> da norma linguística (norma-padrão)	x		-z			
2. Não correspondência do grafema com o fonema, sem contudo afectar a sua forma auditiva						
3. Não correspondência do grafema com o fonema, mudando o aspecto fonético da palavra	x	Y				
4. Falta de acento						
5. Colocação desnecessária do acento						
6. Confusão na colocação do acento	X					
7. Falha na terminação verbal						
8. Falha na pronominalização verbal						
9. Incorrecta utilização da letra maiúscula / minúscula						
10. Translineação incorrecta						
11. Não concordância de género		y	Z			
12. Não concordância de número gramatical						
13. Junção de palavras que se escrevem separadamente						
14. Separação de palavras que se escrevem de forma seguida						
15. Omissão de letras	x					
16. Inversão de letras						
17. Adição de letras						
18. Repetição de letras	x	y				

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

Causas / origens do erro ortográfico	x	y	z	w	k	h
1. Aprendizagens não alcançadas				-w	-k	
2. Maior fluência das ideias em relação ao seu registo escrito						
3. Falta de estratégias de releitura						
4. Interferência e predominância da linguagem oral sobre a escrita						
5. Factores de ordem física (destreza manual, cansaço)	-x	-y				
6. Factores de ordem psicológica (processo de memorização, atenção, precipitações, ...)						
7. Influência do meio social / cultural do aluno						
8. Interferência das línguas estrangeiras (Inglês, Francês, ...)	-x					
9. Interferência de escritas abreviadas nas novas tecnologias de comunicação (sms, mails, salas de conversação, etc.)	-x		z	-w		
10. Influência dos meios de comunicação social						
11. Não relação entre fonemas (oral) e grafemas (escrita) (Fracá correspondência entre som e grafia)					K	h
12. Diferenças de estilos cognitivos (ex: alunos mais impulsivos vs alunos mais reflexivos)						
13. Ignorância / desconhecimento total das regras ortográficas	-x			-w		

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

	x	y	z	w	k	h
1. O erro ortográfico é irrelevante se a competência comunicativa não for posta em causa						
2. O erro ortográfico significa desprestígio linguístico						
3. O erro ortográfico deve dar lugar à correcção ortográfica		y				
4. A escola tem como função a promoção de práticas correctas de escrita						
5. O erro ortográfico é cada vez mais intolerável à medida que o aluno avança na escolaridade						
6. A correcção ortográfica permite ao aluno promover o seu estatuto social						
7. Escreve-se mal porque se fala mal					k	
8. O erro ortográfico é pouco importante porque é socialmente desvalorizado					k	h

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

Estratégias de correcção dos erros ortográficos / uso	x	y	z	w	k	h
1. Exercícios ortográficos (ditados)	x			W	K	
2. Grelhas de análise dos erros (registo do professor)						
3. Utilização de um código corrector						
4. Técnica do sublinhar os erros		y			-k	
5. Técnica de tapar / esconder os erros				W	K	
6. Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)				W		
7. Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção				W		
8. Heterocorreção entre alunos através do intercâmbio de textos				W		
9. Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem			-z	W	k	
10. Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras)				w		

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

Estratégias de correcção dos erros ortográficos / eficácia	x	y	z	w	k	h
1. Exercícios ortográficos (ditados)				W	k	
2. Grelhas de análise dos erros (registo do professor)		y				
3. Utilização de um código corrector				-w		
4. Técnica do sublinhar os erros				-w	k	
5. Técnica de tapar / esconder os erros				W		
6. Fornecimento imediato da forma correcta (escrever por cima a forma correcta)						
7. Fornecimento de pistas aos alunos para que estes procedam à sua autocorreção						
8. Heterocorreção entre alunos através do intercâmbio de textos			z			
9. Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem				W	k	
10. Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras)				W		

X – diferenças entre escolas monoculturais e escolas multiculturais

Y – diferenças entre escolas monoculturais e escolas híbridas

Z – diferenças entre escolas multiculturais e escolas híbridas

W – diferenças entre 1º ciclo e 2º ciclo

K – Diferenças entre 1º ciclo e 3º ciclo

H – diferenças entre 2º ciclo e 3º ciclo

Estratégias preventivas e / ou correctivas dos erros ortográficos	x	y	z	w	k	h
1. Explicitação das regras do funcionamento da língua	X	Y				
2. Exercícios de prática / exercitação das regras		Y				

3. Visualização da palavra antes da escrita (listas de palavras preventivas do erro)			z			
4. Transposição do oral para o escrito		Y				
5. Memorização		Y		W	k	
6. Transposição do escrito para o escrito (ex: transcrição de textos)						
7. Recurso a jogos	X	Y				
8. Automatização de exercícios (ex: escrever “x” vezes a palavra correcta)						
9. Valorização da leitura como forma de promover a escrita						
10. Construção de quadros silábicos				W	K	
11. Orientação do aluno para uma reflexão / verbalização dos processos mentais operados antes, durante e após a produção escrita				W		
12. Integração das aprendizagens em contextos significativos		y	z			
13. Utilização de palavras que os alunos erram com mais frequência para a construção de frases, puzzles ou dicionários pessoais						
14. Individualização pedagógica		Y				
15. Recurso a fontes escritas de natureza diversa (jornais, revistas, livros)		Y				
16. Recurso a fontes sonoras (rádio, gravações áudio)		Y				
17. Recurso a fontes audiovisuais (fotografia, vídeo, televisão)	X	Y				
18. Utilização de dicionários, gramáticas, enciclopédias, prouduários						
19. Recurso ao computador como forma de autocorreção do erro				w		
20. Promoção de aprendizagens cooperativas / partilhadas		Y				
21. Divisão silábica da palavra nas partes que a constituem	x	Y				
22. Desconstrução das palavras (recorrendo, por exemplo à sua etimologia / família de palavras)						