



Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla

ISCED-HUÍLA

**ANÁLISE ORTOGRÁFICA DO TEXTO ESCRITO DOS ALUNOS DA 4ª CLASSE
DA ESCOLA PRIMÁRIA nº 200 DO LUBANGO. PROPOSTAS METODOLÓGICAS**

Autoras: Arminda da Glória N. Ndele

& Teresa Bimbi

Lubango

2021



Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla

ISCED- HUÍLA

**ANÁLISE ORTOGRÁFICA DO TEXTO ESCRITO DOS ALUNOS DA 4ª CLASSE
DA ESCOLA PRIMÁRIA nº 200 DO LUBANGO. PROPOSTAS METOLÓGICAS**

Trabalho de Licenciatura em Ciências de
Educação/ Ensino da Língua Portuguesa

Autoras: Arminda da Glória N. Ndele

& Teresa Bimbi

Tutor: Msc. Licínio Moreira

Lubango

2021

Dedicatórias

Dedico este trabalho à minha família, em geral, e, em particular, ao meu amado esposo, Julião, e aos meus filhos queridos que muito fizeram para a conclusão do curso.

Arminda da Glória N. Ndele

A minha dedicatória dirige-se ao meu digníssimo esposo, José Tchiyangalala, e aos meus filhos, AP, Gina, Boneca, G. Quinho, Ferreira, Candinha, Fifi, Fatinha e Nísio.

Teresa Bimbi

Agradecimentos

Agradecemos a todos os nossos professores da Secção de Ensino e Investigação de Português, mais especificamente, os professores, Licínio Moreira, por orientar o nosso trabalho, Helena Figueiredo, por estar disponível sempre que a precisávamos, Mauro Rosales, pela empatia em actos de recepção das nossas preocupações. Não esquecemos o professor Américo de Oliveira, muito paciente e simpático, nas aulas que nos ministrava. Os nossos agradecimentos estendem-se para os professores Carla Black, Paulino Adriano Soma, Carlos Kwelé Manuel, Márcio Undolo e Agnelo Carrasco e a todos professores do Departamento de Letras que, directa ou indirectamente, contribuíram muito para chegarmos ao fim do nosso curso.

Agradecemos também à Direcção do ISCED, pela celeridade no andamento do nosso processo académico.

Queremos também agradecer aos nossos colegas de escola e de trabalho pelo apoio incondicional nos momentos problemáticos das nossas vidas. Não pomos de parte, a Direcção da Escola 200, os professores de Língua Portuguesa e alunos da 4ª Classe, por nos dar facilidades no acto da recolha de dados para a nossa pesquisa.

Resumo

O trabalho intitulado, *Análise Ortográfica do Texto Escrito dos Alunos da 4ª Classe da Escola Primária nº 200 do Lubango. Propostas Metodológicas*, teve como objectivos: geral, Contribuir com métodos pedagógico-didácticas capazes de ajudar os professores a trabalhar com os alunos da 4ª Classe na Disciplina de Língua Portuguesa com o fim de esses superarem as suas dificuldades ao nível da escrita; e específicos, (i) Identificar as dificuldades ortográficas dos textos elaborados pelos alunos; (ii) Descrever a natureza dos erros de escrita identificados, (iii) Propor métodos pedagógicos-didácticos para a superação das dificuldades ortográficas dos alunos da 4ª Classe. Levantámos a seguinte questão: *Como contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por alunos da 4ª classe da Escola Nº 200 do Lubango?*

Utilizamos as tipologias de Sousa e de Fonseca e categorizamos os erros diagnosticados nos seguintes termos: Acentuação gráfica, uso da maiúscula e minúscula, pontuação, erros de classe I, estes por sua vez foram subdivididos em três categorias: 1º omissão, 2º adição e 3º substituição.

Analisámos os erros ortográficos frequentes nas cartas escritas pelos alunos da 4ª classe, da Escola nº 200. Tivemos uma população de 127 alunos, onde extraímos uma amostra de 20% equivalente a 25 alunos. A estratificação da mostra foi feita de forma aleatória.

Os textos escritos pelos alunos permitiram-nos analisar os erros ortográficos e, ter conhecimento das áreas em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Detectámos, assim, que as dificuldades dos alunos da 4ª classe estão relacionadas com os erros da classe I com 160 ocorrências, , o uso dos sinais de pontuação com 141 ocorrências, a acentuação gráfica de palavras com 81 ocorrências e por último o uso da maiúscula e minúscula com 56 ocorrências.

Palavras-chave: ortografia, erros de ortografia, análise ortográfica

Índice

Dedicatórias	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Introdução	1
Capítulo I - Fundamentação teórica	3
1.1. Contextualização da Língua Portuguesa no ensino primário	4
1.2. Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita na 4ª Classe	6
1.3. Algumas abordagens sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita.	8
1.3.1. Fases de Processamento da Escrita	12
1.3.2. Tipologias de Erro	15
Capítulo II. Apresentação do estudo	18
2.1. Dados da escola.....	19
2.2. Algumas informações sobre a situação sócio-linguística dos alunos	19
2.3. Metodologia.....	20
2.3.1. Procedimentos.....	20
2.3.2 População e amostra.....	22
2.3.3. População	22
2.3.4. Amostra	22
2.4. Tratamento e análise dos dados	23
Capítulo III - Propostas metodológicas.....	29
3.1. Exercícios sobre correspondência entre som e letra.....	29
3.2. Exercícios sobre acentuação	31
3.3 Exercícios sobre o uso da maiúscula inicial	31
3.4 Exercícios sobre construção de frases.....	33
Conclusões e recomendações	35

Bibliografia.....	39
ANEXOS	45

INTRODUÇÃO

Introdução

A complexidade da situação linguística em Angola advinda do papel de destaque atribuído ao português e a sua convivência com as línguas nacionais levou-nos a analisar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem da ortografia no Ensino Primário.

Considerando as mesmas dificuldades sentidas por professores e alunos, no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, no contexto linguístico da sociedade angolana, propomo-nos, com o presente trabalho, responder à seguinte questão de pesquisa:

Como contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa nos alunos da 4ª classe da Escola nº 200 do Lubango?

Para responder à questão acima, traçamos os seguintes objectivos gerais e específicos, que nos orientaram para a conclusão do mesmo trabalho:

I - Objectivo geral:

- Contribuir com actividades pedagógico-didácticas capazes de ajudar os professores a trabalhar com os alunos da 4ª Classe com o fim de esses superarem as suas dificuldades ao nível da ortografia.

II- Objectivos específicos:

- Identificar as dificuldades ortográficas dos textos escritos pelos alunos da 4ª Classe;

- Descrever a natureza dos erros ortográficos;

- Propor métodos didáctico-pedagógicos para a superação das dificuldades de escrita dos alunos ao nível da 4ª Classe.

O estudo realizou-se no Município do Lubango, na Escola Primária nº 200. Trabalhámos com 127 alunos que constituem a população alvo da presente investigação.

As tipologias de erros de Sousa e Fonseca orientaram-nos para a tipologia de recolha dos dados. Sendo assim, procedemos com a análise descritiva das dificuldades ortográficas que os alunos têm.

As maiores dificuldades detectadas nas cartas redigidas pelos alunos enquadram-se na área da ortografia e da sintaxe. Optámos por analisar somente os erros de ortografia nomeadamente o uso da acentuação, pontuação, uso da maiúscula/minúscula e confusão som e letra.

Atendendo a isto, propusemos algumas estratégias metodológicas contendo sugestões e tarefas para auxiliar a realização do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino primário, de forma mais prática e eficaz.

O trabalho é constituído por três capítulos: No primeiro, fundamentação teórica, analisamos a contextualização do ensino da Língua Portuguesa no ensino primário e, em seguida, as diferentes concepções da escrita que alguns estudiosos apresentam e, mencionamos as tipologias de erro. No segundo, apresentamos os procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como, especificamente a análise dos desvios ortográficos encontrados nas cartas escritas pelos alunos. Já no capítulo III, propomos alguns métodos que visam tornar o processo de ensino de escrita mais eficaz no ensino primário, de forma a dirimir algumas dificuldades que nós, como professores, deparamo-nos aquando da opção metodológica a escolher para o ensino da escrita nesse nível.

Por fim, as considerações finais, como ressalvo dos aspectos essenciais que abordamos nesse trabalho e a bibliografia recomendada.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - Fundamentação teórica

1.1. Contextualização da Língua Portuguesa no Ensino Primário

A Língua Portuguesa é, em Angola, a Língua Oficial e simultaneamente a língua de escolaridade, esta facilita a comunicação entre falantes de todo o território nacional.

O processo de ensino-aprendizagem é realizado nessa mesma língua, concebendo assim um lugar relevante a disciplina de Língua Portuguesa em Angola. Esta torna-se "um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, um instrumento de investigação social e científica". A sua utilização correcta "permite o desenvolvimento do vocabulário e das capacidades de compreensão oral e escrita (ouvir, ler e compreender) e de expressão oral e escrita (falar, ler e escrever) ao nível do desenvolvimento global da criança" isto é, físico, emocional, social e cognitivo, numa abordagem integrada de todas as outras áreas curriculares Programa do Ensino Primário 4ª Classe (2019:9).

A Lei de Base do Sistema de Educação (2016:3997), no seu artigo 29º, refere que o Ensino Primário tem como objectivo "Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão" nas perspectivas linguística, social, cultural e individual. Trata-se de um modelo curricular que traça o perfil desejável dos alunos no final de cada ciclo de aprendizagem, assente no desenvolvimento de competências ao nível do *saber*, do *saber-ser* e do *saber-fazer*. E é por esta razão, que cabe à escola o papel primordial na ampla divulgação e promoção dessa língua. Todavia, na prática, tal divulgação confronta-se com vários obstáculos, o mais premente dos quais se situa no subdesenvolvimento do sistema educacional que não se encontra à altura de aplicar e ampliar o uso da norma do português padrão europeu, que é a seleccionada para situações formais de comunicação.

O professor de Língua Portuguesa encontra vários constrangimentos ao desempenhar as suas funções. " Ele sofre os efeitos dos hábitos já adquiridos e continuados pelos alunos, fora e dentro da escola" Carrasco (1988:61).

Por conseguinte, os alunos, antes de terem contacto com a escola, já convivem com o português, embora essa língua, trazida de casa, esteja, geralmente, aquém do português pretendido na escola. No entanto, quando se avança para estruturas

discursivas, um pouco mais específicas e complexas, o aluno revela dificuldades e bloqueios, pelo que necessita de um trabalho que primeiramente privilegie a compreensão e a produção de unidades comunicativas diferenciadas, na perspectiva da Língua Portuguesa, como língua de escolarização.

Por esse facto, Marques (1985:14) afirma que "A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas em escolarização a sua língua materna".

Os resultados do Censo Populacional realizado em 2014 indicam que, as crianças nascidas, actualmente em Angola, já têm, na sua maioria, o português como língua materna, ainda assim, é uma variante que está em conformidade com o português padrão europeu. Por isto no Ensino Primário, deve-se adaptar "métodos e técnicas eficazes," de forma a contribuir para uma transição pacífica e consciente das aprendizagens do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino. "Esses permitirão que as novas gerações sejam dotadas de um conhecimento lógico e de uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e colectiva" Programa do Ensino Primário 6ª Classe (2019:8).

"Tendo em conta a realidade linguística do país, a definição de uma política de ensino da língua portuguesa implica considerar duas vertentes: ensinar o Português padrão tal como era feito durante o período colonial, ou ensinar um Português mais adaptado à realidade angolana e, portanto, com uma abertura à componente cultural local... Na realidade, o que se fala actualmente em Angola é uma variante balbuciente do Português de Portugal, resultante do contacto da língua portuguesa com as línguas maioritárias angolanas" Mingas (2002:47).

Concordamos que a transição do português que se fala actualmente em Angola para o ensino da escrita do português padrão já bastante divergente, requer métodos pedagógicos diferentes, "pois é o contexto em que a língua é usada que deve definir a metodologia seguida no processo de ensino-aprendizagem" (Costa, 2006:51).

Podemos observar, então, que, "apesar de se reconhecer a necessidade de adoptar métodos e estratégias diferentes para esses alunos, não é isto que se verifica na realidade, pois a passagem do português com marcas regionais

próprias para o português padrão europeu não se faz pacificamente, nem de uma forma sólida e duradoura". Contrariamente, processa-se de modo irresponsável e leviano, pois que, existem falhas na sensibilização e na orientação pedagógico-didáctica para os docentes esforçados que se perdem entre o saber-fazer e a falta de formação específica, outros são os que representam um reduzido grau de dedicação e uma falta de assiduidade (Marques, op.cit.).

"Estes factores contribuem para que a prática docente encontre ainda mais condicionantes e necessite de constantes reavaliações e reformulações, pois terá de se moldar de acordo com o diagnóstico do grupo de alunos em questão, conforme as considerações dos órgãos educativos. Nesse sentido, as orientações metodológicas deverão, primeiramente, perspectivar a forma como se aprende, para depois criar as condições adequadas para ensinar".

1.2. O processo de ensino-aprendizagem da escrita na 4ª Classe

A 4ª Classe equivale ao 4º Ano de escolaridade. Os alunos nesta classe apresentam uma faixa etária dos nove anos de idade. Espera-se que esses alunos adquiram a competência de escrever palavras correctamente. Porém, àquelas que apresentam relação fonema-grafema ambígua, eles apresentam ainda algumas dificuldades. Outro aspecto importante, ainda nesta faixa, é o facto de "o aluno possuir a consciência linguística já um pouco mais desenvolvida e, com esse domínio, o sujeito de aprendizagem esteja preparado para representar ideias bem estruturadas, através da escrita, por meio de frases simples" Sim-Sim (1998:222,223).

Contudo, perguntemos se essas teorias acima abordadas correspondem com aquilo que está plasmado nos objectivos traçados no programa da 4ª classe emanado pelo INIDE (2019:9). Assim sendo, anotamos que nesse programa, ao referir-se sobre os objectivos gerais da Língua Portuguesa na 4ª classe, esclarece que os alunos devem "compreender regras do funcionamento da língua" e "desenvolverem a capacidade da oralidade, da leitura e escrita de maneira a adquirir uma determinada competência linguística".

Por conseguinte, reflectindo ainda no mesmo programa, sobre os objectivos específicos no domínio da expressão escrita, encontramos que/ o aluno:

- › *Compreenda a língua como um instrumento de comunicação e expressão oral e escrita que permita uma integração social e uma participação consciente no processo de desenvolvimento do país;*
- › *Compreenda as características principais da língua como meio de comunicação interpessoal e objecto de estudo;*
- › *Aplica correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento lógico, através do cumprimento das regras gramaticais ou funcionamento da língua;*
- › *Desenvolva a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos os domínios da expressão oral e escrita;*
- › *Desenvolva o domínio da comunicação oral e escrita;*
- › *Aperfeiçoa o domínio da comunicação oral e escrita;*
- › *Compreenda a estrutura e o funcionamento da língua em situações do dia-a-dia;*
- › *Aplica os métodos de trabalho, pesquisa, organização e progressão para a aprendizagem dos conteúdos linguísticos e comunicativos programados;*
- › *Compreenda assuntos e temas, palavras e frases leccionados.*

In programa de Língua Portuguesa, (2019: 10)

Trata-se de vários objectivos traçados para o desenvolvimento da capacidade da expressão escrita do aluno da 4ª classe. Entretanto, observa-se que, na realidade, no nosso contexto, esses objectivos dificilmente são alcançados. Isto porque, se por um lado, os professores, muitas vezes, não estão devidamente capacitados para a utilização de metodologias próprias a fim de alcançar tais objectivos, por outro, o material didáctico utilizado, sobretudo o manual de leitura de Língua Portuguesa da 4ª Classe (2018), não acarreta propostas metodológicas adequadas para a efectivação dos mesmos. Não obstante, o mesmo manual apresenta vários textos divididos em temas relacionados com questões sociais, culturais no contexto da vida angolana e no geral. Para tal, os alunos desenvolvem actividades de leitura a fim de enriquecer o vocabulário, o que é um ponto positivo. No entanto, observamos uma escassez de actividades que relevam a expressão escrita, que deviam ser resolvidas pelo aluno. Daí as

dificuldades dos nossos alunos quando confrontados com os desafios de produzirem textos escritos, até os mais simples, em classes posteriores, já que até à classe referida, não se criou estratégias pedagógicas que os ajudasse a fomentar os hábitos de escrita.

Nérici, citado por Baptista, (2010: 69) refere que o material didáctico só será eficiente no ensino, quando este "obedecer a três características essenciais: deve ser adequado ao assunto da aula; ser de fácil apreensão e manejo; e estar em perfeito estado de funcionamento caso se trate de um aparelho".

1.3 O processo de ensino-aprendizagem da escrita

O homem desde sempre preocupou-se em representar de forma visual os sons da fala. Para tal recorria aos desenhos e outros sinais. Com o tempo surgiu a escrita. Actualmente esta tem sido um recurso muito utilizado, com recurso as regras ortográficas.

A palavra ortografia deriva do vocábulo grego "Orto" correcto mais "grafia" escrita significando escrita correcta de uma determinada língua Faroco, et. al. (1997:59).

Silva (2004:32) define a ortografia como " 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 uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados."

A ortografia deve ser reconhecida e encarada como uma ferramenta de grande utilidade no processo de ensino/aprendizagem, não somente incontornável, mas também interessante. Com o objectivo directo de tornar adequada a comunicação por escrito, utilizando as normas ortográficas previamente estabelecidas Moura (2012:40).

As normas ortográficas de uma determinada língua facilitam a comunicação, entre os seus usuários e permite o bom funcionamento desta, passa obrigatoriamente por um processo de aprendizagem. É também "uma actividade complexa que consiste essencialmente na construção de um texto" Rebelo, et. al. (2000:135).

Fonseca (2001:8) salienta que para o ensino da escrita na aula de português, " pressupõe-se que o professor tenha uma sólida formação linguística para que seja capaz de adoptar as suas práticas pedagógicas às produções linguísticas

dos alunos." É importante que os professores saibam o que ensinar, quando ensinar e como ensinar para que os alunos aprendam.

A escrita está além da aprendizagem de simples códigos, depende muito das condições da linguagem que o indivíduo traz consigo para a sua aprendizagem e também, das condições curriculares e instrucionais que se lhe apresentam.

Para Sim-Sim (2002:203), o domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares.

Carrasco (1988:86) afirma que "um bom domínio da língua de ensino garante uma boa compreensão dos conteúdos das outras disciplinas." Quando o aluno aprende a ler e escrever terá a capacidade de analisar e compreender os conteúdos das demais disciplinas e, ter resultados satisfatórios que o permitiram transitar de classe.

Na discussão sobre o ensino-aprendizagem da escrita, importa considerar "nomeadamente os que relevam o contexto escolar, onde a aprendizagem da escrita decorre. Contexto esse, que inclui factores muito diversos, tais como a natureza da disciplina de que constitui objecto, os textos que, a diferentes níveis do processo curricular, a regulam, as relações entre os sujeitos de aprendizagem, as condicionantes temporais e espaciais" Carvalho (2012:80).

Carvalho afirma ainda que, a medida em que a escrita constitui um dos domínios da língua, "ao discutir-se a questão do seu ensino, é importante não esquecer que se lhe aplique essa especificidade e que, portanto, ela pode ser perspectivada como o objecto da acção pedagógica ou como meio, através do qual, aspectos relativos a outros domínios, da própria língua ou de natureza extrínseca, são veiculadas."

Concordamos com Moreira (2015:18) que a transposição da oralidade na escrita por parte da criança pode considerar-se uma estratégia cognitiva.

Amor (2002) citada por Pinheiro (2001:48) aborda a escrita como um meio essencial para "o desenvolvimento cognitivo, na medida em que ocorrem formas de objectivar e de estruturar o pensamento e a reflexividade linguística, incluindo a escrita que traduz os fenómenos do oral."

Já Ribeiro s/d citado por Moreira (2015:18), afirma que as "estratégias cognitivas auxiliam a redução e a utilização de novos conhecimentos, sua associação com conhecimentos prévios, assim como a sua transferência, para outros usos, situações e contexto."

Manuel (2010:18) também considera a aprendizagem da escrita como "uma tarefa cognitiva, em que o aprendiz tem em primeiro lugar de adquirir conceitos para posteriormente os poder transformar em procedimentos automatizados."

O acto de escrever é uma atividade dotada de significativa complexidade, uma vez que, ela reveste-se de fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, em um contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos. Para se "compreender o intricado processo da escrita, é necessário, então, levar em conta uma série de elementos a ela associados, afinal, escrever, para a grande maioria dos usuários de uma língua, não é algo que flua naturalmente, bastando, para isso, que haja um contexto de produção" Mesquita (2012:1). Dada a importância que esta actividade se afigura num indivíduo, seu processamento, muitas vezes, não é tão fácil de se digerir.

Pinheiro (op.cit.) explica que o processo do "ensino da escrita determina muito tempo para a sua aprendizagem", dada à sua complexidade. Prosseguindo, ainda este autor reafirma que "a passagem da linguagem oral à escrita assume um carácter específico, na medida em que são aspectos nem sempre coincidentes" Neste âmbito, deduzimos que, falar e escrever são realidades diferentes, embora a possibilidade de se poder escrever bem dependa, muitas vezes, de o falante ter um domínio eficaz na oralidade, mesmo que isso, nem sempre, seja o factor determinante para o sucesso imediato durante a aprendizagem da escrita.

Para Germano (2012:129) o processo de "aquisição da escrita é intrínseco ao processo de aquisição da linguagem, visto que a criança entra em contacto com a representação escrita da língua que fala, passa a construir a sua história de relação com a linguagem e a refletir sobre si própria".

Este autor acrescenta, que durante a aquisição da escrita, a criança desconhece as "convecções ortográfica" provocando constantes conflitos entre "as práticas orais/ faladas e letradas/escritas" o aluno terá de passar por diferentes processos como "a informação visual, fonológica e ortográfica da palavra, e principalmente

que as letras representam os fonemas compreendendo o princípio alfabético da correspondência grafonómica e fonografema".

Neste âmbito, Fonseca (2001:158) afirma que "as regras básicas de correspondência entre grafema e fonemas a distinção gráfica de homófonos, razões de ordem gramatical, ou ainda a aplicação do código de acentuação gráfica... permite desenvolver a dimensão racional e subjectiva do conhecimento da língua". Uma das principais dificuldades na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, consiste na conversão letra-som. Este mecanismo de conversão deve estar presente na aprendizagem da base do sistema da escrita da língua em questão.

Quanto à inserção de conteúdos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem da escrita nos programas educativos, Pinheiro (op.cit.) outra vez, citando Carvalho, critica o facto de "processos de aquisição e desenvolvimento da escrita na criança e adolescente" não merecerem uma boa reflexão no que respeita aos "objectivos programáticos da escolaridade obrigatória". Este é um dado assente no que temos vindo a verificar nas nossas escolas que, na verdade, se devia pensar mais profundamente sobre que conteúdos devem ser inseridos nos programas, quer do Ensino Primário, quer do Ensino Secundário, para o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Leitão (2016:22) afirma ser crucial refletir sobre "a forma como a ortografia está a ser abordada nas nossas escolas, não só com o intuito de se obter justificações que expliquem o insucesso" no ensino da ortografia pelos alunos, mas também sobre "os meios que possibilitarão combater esta tendência."

O ensino e a aprendizagem da gramática do Português, inclui dimensões morfossintáticas, fonético-fonológicas e semântico-pragmáticas, ajudam o desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa.

No conjunto das competências da disciplina de Português, actualmente, evidencia-se as competências comunicativa e linguística. A competência comunicativa é uma componente indeclinável a desenvolver nos alunos durante as aulas de Português.

Chomsky, citado por Baptista, (2010:31) define competência linguística "como sendo um conjunto de possibilidades que um utente de uma certa língua tem, por este dominar a referida língua através da sua gramática". O aprendente da Língua Portuguesa terá de reconhecer as regras que regem o seu funcionamento correcto e ser capaz de produzir um conjunto de frases quanto à sua gramaticalidade, de interpretar as que possuem sentido e reconhecer as estruturas e as suas significações.

O ensino da escrita deve ser exercido como uma actividade espontânea nas primeiras idades da vida escolar, tal qual acontece com a oralidade. Deste modo, quer as crianças, quer os adolescentes criariam mais hábitos de exercer a actividade de escrever, o que podia levá-los para a vida inteira, já que aprender a escrever não acaba com essas idades, isto é, é um processo interminável.

Por isso, interessa-nos, sim, neste trabalho, alistar os estágios da aprendizagem da escrita por que passa um indivíduo, de acordo com estudos feitos por vários autores.

1.3.1. Fases de Processamento da Escrita

Antes de aclararmos sobre os níveis por que um determinado aluno passa para a aprendizagem do processo da escrita, importa detalhar, à génese da escrita, para então, percebermos, de facto, como é que essa qualidade se processa na vida de um indivíduo.

A escrita, tal como a leitura, é um processo que o indivíduo vai aprendendo ao longo da sua vida. Rebelo (1993:29) mais uma vez, define a escrita como actividade para "codificar a linguagem, utilizando sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe." Daí ser "o tipo mais elevado e complexo da comunicação". Este autor esclarece que a escrita é a última a ser aprendida dentre as hierarquias da competência da linguagem.

Assim, o processo de aprendizagem da escrita passa por diferentes fases, que convém aqui abordar.

Importa referir que faremos a abordagem das fases da escrita nas vertentes de Lerner e Ferreiro. Faremos ainda uma associação das teorias dos referidos

autores com os objectivos plasmados nos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Primário, para uma melhor compreensão.

As fases de processamento da escrita estão interligadas, apenas o que as diferencia são as designações para cada uma, e também, o facto de Ferreiro não ser específico sobre a faixa etária a que corresponde cada fase, embora se possa perceber a natureza das mesmas, de acordo com a designação.

Por exemplo, Lerner (1989, p. 406) citado por Rebelo (Op. Cit.), “distingue cinco fases na aprendizagem da escrita, correspondentes, aproximadamente a períodos etários específicos. Entretanto, o autor admite que tais fases ou estádios nem sempre se aplicam a todos os indivíduos, isto é, pode variar de indivíduo para indivíduo.

Para este autor a primeira fase compreende a faixa dos 1 a 7 anos de idade e, é o momento em que as crianças apenas “pintam, riscam, fazem gatafunhos, tentam desenhar objectos; fingem escrever cartas, o seu nome e uma ou outra palavra”. Nesta fase, porém, a criança não tem ainda a consciência de que a escrita é uma representação daquilo que falam. Por isso, Lerner designa-a como a fase de pré-fonética.

Na vertente de Ferreiro a primeira fase denomina-se de pré-silábica, a criança, apesar de saber que a escrita é uma forma de representação, não compreende que é representação da fala, nem tão pouco, faz correspondência com a forma como pronuncia as palavras. Simplesmente, faz gatafunhos, risca e faz pseudoletas e se expressa através de desenhos.

Esta primeira fase, acontece e deve acontecer nos jardins de infância, onde o aluno aprende através de actividades lúdicas.

Para crianças que não frequentaram o jardim de infância esta fase é desenvolvida na Iniciação, com orientação do professor. No entanto estes alunos apresentam muitas dificuldades ao iniciar o acto da escrita porque este deve ser espontâneo tal qual é o acto da fala, como já referimos.

Já na fase seguinte, que vai dos 5 aos 9 anos, a criança já começa a adquirir o conhecimento de relacionar aquilo que escreve com os sons que ela própria pronuncia. É a partir dos seus sete anos de idade, que a criança tem capacidade

de escrever palavras de acordo com a divisão silábica que elas produzem oralmente, apesar de serem frequentes os erros ortográficos.

Ferreiro denomina esta fase de silábica - pode ser dividido entre silábico com valor sonoro e silábico sem valor silábico. Na primeira parte a criança não tem noção de relacionar a letra com o som, nem percebe que a escrita constitui a representação da fala. Na segunda parte, a sílaba já passa a ter um valor sonoro. A criança começa a perceber que a escrita representa a fala, relaciona o som com o grafema e escreve uma letra para cada sílaba para representar uma palavra mas sem levar em conta o som que as letras produzem (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Esta segunda fase corresponde as classes seguintes: 2ª e 3ª. Nestas classes de acordo com o programa de Língua Portuguesa (2019:), espera-se que o aluno leia e escreva frases simples relacionadas com o quotidiano e compreenda e aplica as regras elementares da língua.

Na terceira fase, que é dos 6 anos aos 12, já há maior possibilidade de a criança fazer “uso das letras para escrever palavras, na tentativa de as tornar legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis”. A utilização das regras ortográficas nesta fase já é mais consciente, que lhe permite escrever uma certa “quantidade de palavras correctamente”.

Para Ferreiro na fase silábica-alfabética - o aluno nesta fase já tem capacidade cognitiva intelectual para escrever grandes quantidades de palavras de forma correcta. É frequente a oscilação entre os dois níveis que tanto se escreve silabicamente como alfabeticamente.

Os alunos da 4ª classe enquadram-se nesta fase, estes já estão familiarizados com algumas regras da língua e, desenvolvem a oralidade, a leitura e a escrita, de maneira a adquirir a competência comunicativa.

Espera-se que o aluno nesta classe escreva textos de sua própria autoria e não só e, faça recurso as regras gramaticais do seu domínio.

Na quarta fase, em que Lerner delimita as idades dos 8 aos 12 anos, “o aluno já é capaz de escrever palavras longas e de difícil pronúncia, aplicando regras ortográficas que aprendeu”. Todavia, apresenta ainda algumas dificuldades em

palavras parónimas ou homófonas, pelo facto de não poder distinguir ainda grafemas que representam vários sons, ou vice-versa.

Na vertente de Ferreiro nesta fase alfabética, a criança faz correspondência entre fonemas e grafemas, embora não domine as regras ortográficas da língua.

Segundo o programa do ensino primário esta fase verifica-se nos alunos da 5ª Classe. espera-se que estes alunos demonstrem o conhecimento das regras gramaticais, que tenham o domínio de palavras com pronúncias diferentes da escrita e vice-versa.

Na quinta fase e última, segundo Lerner, compreende os 10 anos até à idade adulta. Nesta etapa, “a criança escreve como quer. Exercita vários estilos de escrita, de acordo com aquilo que ela pretende alcançar. Os erros ortográficos já não são abundantes”.

Ferreiro afirma que na fase alfabética-ortográfica, a criança começa a ter conhecimento das regras ortográficas e faz correcção do seu próprio texto.

Esta fase compreende a 6ª classe. O aluno nesta classe já possui determinados conhecimentos adquiridos nas classes anteriores e está em condições de encerrar e ultrapassar uma série de mudanças e inovações, desenvolver um domínio progressivo da língua conforme o grau de exigência da classe em que se encontra e cumpre com as regras gramaticais da língua.

1.3.2. Tipologias de Erros

As tipologias de erros são diversas e visam auxiliar o professor a criar mecanismos estratégicos para avaliar a existência desses erros e definir os métodos adequados para a sua superação.

Estudos de aquisição da escrita desenvolvida por vários autores, tal como Lopes, *et. al.* (2006), citado por Futy (2012: 37), aludem que:

é através de processos mentais e cognitivos e habilidades de percepção memorização, que procuram explicar a aprendizagem das formas escritas convencionais apresentando uma importante e extensa descrição dos tipos de erros ortográficos produzidos por alunos de diferentes faixas etárias e níveis sociais.

Esses autores argumentam que para a identificação dos erros é necessário ter em consideração aqueles que são sistematicamente cometidos pelos alunos (erros regulares), os que são praticados com um alto índice de manifestação (erros de frequência) e os produzidos no momento em que aluno está em fase de desenvolvimento (erros de previsibilidade).

Já Stroud, (1997) citado por Cardoso (2005:94), aponta duas formas de ocorrência de erros. Uma relacionada com aspectos ligados a "modelos de proficiência linguística ou competência comunicativa" e a outra está directamente relacionada com "a influência no interlocutor". No primeiro caso, os erros de proficiência linguística ou competência comunicativa, está em causa a situação da "competência sociolinguística do aprendente", em que pode haver barreiras no acto de comunicação entre os interlocutores. Porém, no segundo caso, os erros por interferências ou influências, de acordo com o ambiente linguístico, embora não ponham em causa a comunicação, depende da "atitude do interlocutor face ao erro, sejam eles falantes nativos, ou não."

Os erros por falta de proficiência linguística ou por competência comunicativa devem ser encarados com maior preocupação dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois se não houver formas estratégicas de superá-los, a qualidade do ensino fica comprometida.

As tipologias de erros delimitam-se nas diferentes áreas de estudo da própria língua, a que Cardoso designa de "categorias linguísticas tradicionais". Assim, os erros são classificados dependendo da sua ocorrência ou não, em categorias lexicais, morfológicas, sintácticas ou unidades fonológicas. É pertinente ainda referir que:

Estas tipologias de erro baseadas na forma linguística têm a vantagem de localizar as áreas gerais de dificuldade na aquisição de uma estrutura linguística e de serem acessíveis ao técnico não especialista que precisa de um panorama geral daquilo que é fácil ou difícil numa situação de aprendizagem de língua (Cardoso, 2005: 92).

Podemos perceber que as categorias elencadas por Cardoso fazem parte daquilo que Nambalo *et. al.* (2013:12) considera como "erro ortográfico". Pois esse autor esclarece que "o erro ortográfico é, na verdade, um passo pedagógico para os

alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas quando se observa, no sentido de não minimizar torna-se um problema para o processo de ensino-aprendizagem".

Nambalo *et. al.* acrescenta que "o erro ortográfico será normal em qualquer aprendizagem e tornar-se-á preocupante, quando os alunos os cometem de forma repetida nas classes subsequentes".

Nesta vertente de Nambalo *et. al.*, Lopes (2005:45) aborda sobre a "teoria da aquisição ortográfica". O autor baseia-se na "quantificação dos erros ortográficos e exclui aqueles que escapam a possibilidades de categorização". Esse fundamento corrobora com a teoria de Azevedo (2000), citado por Futy, (2012: 36) em que "a quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso".

No âmbito das tipologias de erro de ordem ortográfica, Fonseca *et. al.* (2001:220) categoriza os erros de ordem ortográfica em "relações entre som e grafia", (erros resultantes da correspondência entre som e letra), erros de "acentuação" (correspondem a omissão ou disjunção, confusão do sinal e sua deslocação) e erros de "pontuação" (tem a ver com a omissão e confusão do sinal de pontuação).

As tipologias de Sousa (1999), citadas por Moreira (2015:23) contemplam três classes e suas respectivas subclasses:

1ª Classe palavras fonética e graficamente incorrectas;

2ª Classe palavras foneticamente correctas, mas graficamente incorrectas;

3ª Classe estão inclusos os erros de palavra irreconhecível, omitida e substituída.

Das teorias relacionadas com as tipologias de erros de ordem ortográficas, optámos por seguir os modelos de Fonseca e de Sousa.

CAPÍTULO II. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Capítulo II. Apresentação do estudo

2.1. Dados da escola

O estudo foi realizado na Escola Primária Nº 200 do Lubango, localizada no Bairro da Lalula, ao lado da Escola dos Sargentos. Trata-se de uma área sub-urbana, dado não existir muitas infraestruturas de construção definitivas, nem haver espaços de arruamento bem definidos. Dista do centro da cidade há uns três quilómetros.

Quanto a estrutura da Escola, foi construída com betão, e o tecto está coberto com chapas de zinco, tem a capacidade de nove salas de aulas, dois gabinetes, uma secretaria e quatro casas de banho. Devido ao elevado número de alunos e ao facto de ser a única escola primária pública naquela localidade, houve a necessidade de aumentar o número de salas de aula. Deste modo, a Direcção da escola, com a ajuda da comissão de pais e encarregados de educação, desenvolveu esforços para a construção de dois alpendres, um dentro do pátio da escola com a capacidade de dez salas de aulas e outro fora do pátio da escola com catorze salas de aulas, evitando desta forma que as crianças em idade escolar ficassem fora ou pudessem ser integradas no sistema educativo.

As aulas funcionam em três turnos: o 1º funciona das 7h às 10h15; o 2º turno das 10h 30 às 13h 15 e o 3º tem início às 13h 30 e termina às 17h 30. O corpo directivo da Escola nº 200 obedece o cronograma seguinte: o Director da escola, o Subdirector pedagógico e o Chefe de Secretaria. Tem 120 docentes, onde 10 dos quais trabalham com alunos da 4ª Classe.

2.2. Algumas informações sobre a situação sócio-linguística dos alunos

A maioria dos alunos que habitam naquela localidade pertencem aos grupos etnolinguísticos Ovimbundu, Nhaneka e Nganguela. Pode-se afirmar que estas são as línguas maternas da maioria dos pais e encarregados de educação daqueles alunos, embora estes tenham já o português como língua materna, mas demarcado da língua materna dos pais. Neste caso há uma coabitação permanente entre essas línguas, o que faz com que os falantes do português, no caso dos estudantes, utilizam-na com muitas interferências, sendo, porém, uma grande disparidade com o português que é ensinado na escola.

2.3 - Metodologia

A nossa investigação teve lugar na Escola primária nº 200, pelos seguintes motivos: primeiramente pretendíamos saber a causa dos frequentes erros ortográficos nas produções dos alunos do ensino primário e nas produções dos alunos das classes superiores e, contribuir para a solidificação do ensino da escrita na 4ª Classe e no ensino primário em geral, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Esta investigação, teve como base de dados os textos escritos pelos alunos da 4ª Classe. A análise de conteúdo do material recolhido obedeceu a seguinte ordem:

- Organização do material recolhido;
- Numeração do material;
- Selecção aleatória dos textos;
- Análise ortográfica dos textos.

2.3.1 Procedimentos

Pedimos aos alunos para escreverem uma carta *em que contam o que fizeram na pausa*. Essas composições serviram como instrumento para a recolha dos dados. Os alunos, ao escreverem a referida carta, fizeram-na com ajuda dos respectivos professores, estes orientados por nós. Primeiramente, definimos que carta é um meio de comunicação e, a mesma obedece a seguinte estrutura:

Local e data: Angónia, 8 de Julho de 2002

Saudação inicial: Querida amiga Sara!

Introdução: Escrevo-te esta carta para saber como estás e como estão os teus familiares.

Eu e minha família estamos bem, obrigada.

Corpo da carta: Como vão as tuas aulas? As minhas aulas vão bem.

Durante as férias, vou viajar com os meus pais para aí.

Estou ansiosa por brincar contigo.

Saudação final: Beijinhos da tua querida amiga

Assinatura: Catarina Sengo¹

Após a explicação e exemplificação de como se escreve uma carta, pedimos-lhes, que a redigissem.

¹ In Manual de Língua Portuguesa – Reforma Educativa 2018: 108

Por conseguinte, os alunos tiveram aproximadamente uma hora para a escreverem e, a seguir, entregaram-nas aos professores. Finalmente, as cartas chegaram até nós que, mais adiante, foram analisadas. Como o que pretendíamos era detectar os erros mais frequentes no âmbito da escrita, agrupámo-los, simplesmente, na tipologia dos erros ortográficos.

Deste modo, categorizamos os erros diagnosticados nos seguintes termos: Acentuação gráfica, uso da maiúscula, pontuação, relação som e letra, aglutinação e supressão.

1º Os erros de pontuação

- a) - Erros de omissão - observa-se à ausência dos sinais de pontuação no interior e no final da frase.
- b) - Erros de substituição - consiste na troca de um sinal por outro.
- c)- Erros de adição - resulta na colocação dos sinais onde estes não são necessários.

2º Os erros de acentuação

- a)- Erros de omissão - quando a palavra é acentuada graficamente e omite-se o acento.
- b) - Erros de substituição - quando se verifica a troca de um acento por outro ou acentua-se a sílaba átona e não a tónica.
- c) - Erros de adição - verifica-se quando colocamos o acento em uma palavra, quando esta não acentua-se ou coloca-se dois acentos na palavra, por motivos de dúvida ou desconhecimento.

3º Uso da maiúscula subdividem-se em erros de omissão e substituição

- a) - Substituição - verifica-se na troca da minúscula por minúscula e vice-versa.

4º Distribuição de erros da classe I

- a) Erros de omissão- acontecem quando não escrevemos o grafema.
- b) Erros de substituição - resulta na troca de um grafema por outro.
- c) Erros de adição - quando colocamos um grafema onde este não é necessário.

Finalmente, chegou-nos o momento de abordarmos o tratamento que demos aos erros ortográficos, que será, assim, analisado no subcapítulo a seguir.

2.3.2. População e amostra

2.3.3. População

A escola compõe-se de um universo de 280 alunos matriculados na 4ª Classe, distribuído em 10 turmas. Não conseguimos trabalhar com os duzentos e oitenta alunos porque no momento de recolher os dados estava a chover muito e poucos alunos apareceram, por outro, a divisão das turmas em dois grupos, que assistiam as aulas separados, uma semana para cada grupo, devido a pandemia da Covid-19. Professores há também que não permitiram que trabalhássemos com seus alunos por alegarem atraso da matéria. Contudo trabalhámos com uma população de 127 alunos.

2.3.4. Amostra

No universo de 127 alunos, fizemos uma selecção aleatória de 20%, equivalente a 25 alunos.

Para achar a amostra, numeramos os textos de um a cento e vinte sete. Para extrair a amostra usamos a tabela de números aleatórios. Assim partindo do número da população, seleccionámos o ponto de início:

Como a nossa população tem três dígitos optámos pelos três primeiros dígitos da tabela aleatória, contando da direita para a esquerda para o número do ponto de início. Seleccionámos na tabela os números abaixo de 127. Decidimos escolher o segundo número a seguir a linha vertical da tabela. Logo, o número um da nossa população corresponde ao número noventa e sete da tabela, o número dois ao número dezanove, o número três ao número sessenta e cinco e o número quatro ao número sessenta até atingirmos o limite da amostra. Desta feita 20% da nossa população resulta em vinte e cinco alunos.

2.4. Tratamento e análise dos dados

Os erros detectados foram na sua maioria os de ordem ortográfica.

Assim, dentro dos **erros ortográficos**, analisámos vários subtipos de erros, que, desde já, passamos a alistar:

1- Erros de acentuação

Os erros relacionados com a acentuação gráfica das palavras encontram-se espelhados na tabela abaixo.

Tabela nº 1

Erros de acentuação

Tipos de erros	Omissão	Substituição	Adição	Total
Acento Agudo	55	3	2	60
Acento Grave	1	1	1	3
Acento Circunflexo	4	1	0	5
Total geral	60	5	3	68

Os erros de acentuação indicam que a maior dificuldade dos alunos está na omissão do acento agudo com 55 ocorrências, em seguida está o acento circunflexo com 3 erros e o acento grave com 1 erro.

Quanto aos erros de substituição primeiramente temos o acento agudo, com a frequência de 3 erros e os acentos grave e circunflexo com igual número de ocorrência 1 erro.

Por último está o adição do acento agudo com 2 erros e o acento grave com 1 ocorrência.

O conteúdo sobre a acentuação das palavras consta no programa de Língua Portuguesa da 3ª Classe. Os alunos da 4ª classe já estão em condições de aplicarem as regras básicas de acentuação porque já as conhecem desde a classe anterior. O facto de os alunos apresentarem tais dificuldades de acentuação leva-nos a crer que a causa destes erros deve-se ao facto de alguns

professores trabalharem sem orientação do documento oficial do Ministério da Educação (programa -INIDE), Outros professores quando não dominam o conteúdo preferem não o darem aos alunos.

Os erros de acentuação podem ser um indicativo de que os alunos não conhecem os acentos ou têm muitas dúvidas da sua aplicação. Estes preferem omitir o acento por estarem indecisos e inseguros quanto à sua real utilização.

2 - Erros de pontuação

Os erros de pontuação são frequentes nos textos dos alunos conforme ilustra a seguinte figura.

Tabela nº 2

Erros de pontuação

Tipos de Erros	Omissão	Substituição	Adição	Total
Ponto final	54	2	11	67
Vírgula	64	3	0	67
Ponto e vírgula	0	1	0	1
Dois pontos	0	2	1	3
Ponto de interrogação	0	1	1	2
Ponto de exclamação	0	0	0	0
Parênteses	0	0	0	0
Reticências	0	0	0	0
Aspas	0	0	0	0
Travessão	0	0	1	1
Total geral	118	9	14	141

Quanto à pontuação, as maiores dificuldades dos alunos consistem na omissão do ponto final com 54 ocorrências, da vírgula com 64 ocorrências, os erros de omissão perfazem um total de 118 ocorrências.

Os erros de substituição estão primeiramente os dois pontos com três erros, os pontos final e dois pontos com 2 frequências, o ponto e vírgula e o ponto de interrogação com o mesmo número 1 erro, totalizando 9 erros. Seguidamente vem os erros de adição com 14 ocorrências onde a maior frequência está no ponto final com 11 ocorrências, os dois pontos, o ponto de interrogação e o travessão com igual número de erros uma ocorrência. Os alunos por

desconhecerem o sinal de pontuação preferem colocá-lo duas vezes na palavra ou em sílabas diferentes, mesmo quando a palavra não tem o acento gráfico estes o colocam.

Os sinais de pontuação que não demonstram nenhuma ocorrência como é o caso do ponto de exclamação, parênteses, reticências e aspas indicam que os alunos ou os desconhecem e/ou pelo facto de a carta ser um documento que muitas vezes dispensa estes sinais no nível de ensino em que se encontram.

O conteúdo da pontuação não é novo para os alunos desta classe, visto que, este aparece também nos programas do INIDE para o ensino primário da 2ª e 3ª classes.

Os sinais de pontuação auxiliam a leitura correcta de um texto e, a leitura de textos é muito frequente nas classes anteriores como na 4ª classe.

Espera-se que os alunos da 4ª classe tenham domínios das regras básicas de pontuação. Os dados acima apresentados revelam o contrário, indicam que estes alunos não conhecem as regras básicas de pontuação.

3 - Erros de substituição maiúscula por minúscula

A tabela abaixo, demonstra, com maior clareza, os erros relacionados com o uso da letra maiúscula e minúscula.

Tabela nº 3

Erros de substituição maiúscula por minúscula

Tipo de erros	Substituição	Total
Uso de Maiúscula	32	32
Uso de Minúscula	24	24
Total geral	56	56

O uso da maiúscula perfaz um total de 56 ocorrências. A substituição da maiúscula por minúscula aparece com a frequência de 32 erros. Os alunos escreveram os substantivos próprios com a letra inicial minúscula, porque não

assimilaram devidamente a matéria sobre os substantivos próprios. Este conteúdo consta nos programas da 3ª e 4ª classes do ensino primário.

A substituição da minúscula por maiúscula ocorreu 24 vezes. Os alunos utilizaram a maiúscula no interior da frase e da palavra.

Estes dados levam-nos a acreditar que a aula não foi bem assimilada pelos alunos, ou não tiveram acesso a matéria sobre os substantivos próprios e comuns..

Os alunos têm dificuldades em distinguir onde e como utilizar a letra maiúscula e minúscula. Ao colocar a minúscula no lugar da maiúscula, omitem a letra correcta e a substituem por outra errada.

4- Distribuição de erros da classe I

Tabela nº 4

Distribuição de erros da classe I

Classe de erros	Tipos de erros	Nº de ocorrências	Total
1ª classe	Omissão do grafema	65	65
2ª classe	Substituição do grafema	80	80
3ª classe	Adição do grafema	15	15
	Total	160	160

Os erros de correspondência entre som e grafia são os que apresentam um índice elevado perfazendo um total de 160 frequências. Os erros de substituição são os que aparecem nos textos dos alunos com 80 ocorrências. Os alunos substituem um grafema por outro, sobretudo em grafemas que têm a mesma pronúncia.

Os erros de omissão aparecem com 65 ocorrências. Os alunos omitem o grafema por desconhecerem a escrita correcta deste.

Os erros de adição estão com uma frequência de 15 erros. Os alunos acrescentam o grafema tendo em conta a pronúncia do mesmo.

Entendemos que estes erros devem-se ao facto de na Língua Portuguesa existirem letras com vários sons e sons diferentes para a mesma letra.

Verificámos uma clara transposição da oralidade na escrita. Os alunos em muitos casos escrevem tal como falam, conforme indicam os dados da tabela.

Concluimos, assim, que os erros mais frequentes são os erros da classe I, com 160 ocorrências, os erros de pontuação ocorrem 141 vezes, a substituição da maiúscula por minúscula totaliza 56 erros, e por último os erros de acentuação gráfica, na ordem de 68 erros.

O facto de analisarmos somente as dificuldades ortográficas, não significa que os alunos alvos desta investigação não apresentam outras dificuldades. Detectámos algumas dificuldades ligadas a sintaxe, estas não mereceram de análise na presente investigação por serem inferiores aos erros ortográficos, uma vez que o nosso objectivo com presente trabalho foi de analisar as dificuldades mais frequentes nos textos dos alunos.

Limitámo-nos especificamente à análise ortográfica para evitar a ambiguidade do trabalho.

CAPÍTULO III - PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Capítulo III - Propostas metodológicas

As propostas que aqui sugerimos inteiramente, o professor deve utilizar na disciplina de Língua Portuguesa, na 4ª Classe. Essas propostas são actividades de escrita consubstanciadas em todas as áreas do domínio linguístico: fonético-fonológico versus ortográfico, morfológico, sintáctico e construção de textos.

Para a superação dos erros detectados é necessário recorrer primeiramente a um dicionário para conhecermos a escrita correcta da palavra, em casos de palavras homófonas recorrer a família de palavras para explicar a razão da palavra escrever-se com "ss" e não com "ç". Outra metodologia para conhecermos a escrita correcta da palavra é recorrer a etimologia da mesma para compreendermos e conhecermos as razões por detrás da escrita de certas palavras.

Concordamos sim, que a representação gráfica dos sons é sempre imperfeita em qualquer língua, um som pode corresponder várias letras: e. uma letra possuir sons diferentes.

Propomos algumas actividades, relacionadas com áreas de maior índice de dificuldades dos alunos, neste caso a ortografia, com objectivo de melhorar a escrita, facilitando assim a comunicação, sendo esta o principal objectivo de uma língua.

3.1. Proposta de actividades de correspondência entre som e grafia vice-versa

Os temas relacionados com os sons ou fonemas encontra-se nos programas de Língua Portuguesa da 1ª à 3ª classes.

No programa da 4ª classe contém exercícios relacionados com os conteúdos já aprendidos nas classes anteriores, logo, espera-se que os alunos desta classe conheçam a sua correcta aplicação porque já aprenderam nas classes anteriores, estes estão em condições de os praticarem.

Explicação do professor: começa-se por dizer que uma letra pode ter vários sons e grafias, como é o caso da letra <c>.

Escreve-se com a letra <c>, com o som [s], antes das letras <e> e <i>. Exemplos: **certo, cedo, cinco, cinto**, ...

Escreve-se com a letra <ç>, com o som [s], antes das letras <a>, <o> e <u>.

Exemplos: **caça, peço, açúcar**, ...

Escreve-se com a letra <c>, com o som [k], antes das letras <a>, <o> e <u>.

Exemplos: **carta, cola, culpa**, ...

Escreve-se com a letra <c>, acompanhada do <h>, com o som [ʃ]

Exemplos: **chá, chávena, chapa**,...

Em seguida o professor apresenta o trecho de um texto e traça as seguintes orientações:

1- Diz e escreve as palavras sublinhadas pela ordem em que aparecem no texto.

“(...)/Aí, o homem utiliza blocos desse mesmo gelo, assentes uns sobre os outros. Actualmente, existem variados materiais de construção como o cimento armado, o tijolo, o vidro, a pedra, etc. Mas em muitas regiões ainda se usam formas tradicionais de habitações.”²

1 _____;

2 _____;

3 _____;

4 _____;

2. Existe uma letra semelhante em todas as palavras sublinhadas. Qual é?

3. Dentre as quatro palavras, apenas uma contém essa letra que corresponde a um som diferente. Que palavra é essa?

4. Diz e escreve mais quatro palavras em que apareça essa letra com o respectivo som diferente.

3.2. Propostas de exercícios sobre a acentuação

O professor começa por dizer que na língua portuguesa existem três sinais de acentuação: o acento grave, o acento agudo e o acento circunflexo e os sinais auxiliares da escrita.

O acento agudo (´) serve para:

- abrir as vogais *a, e, o*; *dádiva, café, óleo*
- assinalar as vogais tónicas *i e u*;
- indicar as sílabas tónicas: *árvore, último, café,...*

O acento grave (`) serve para assinalar a contracção da preposição **a** com o artigo **a**.

aa aas, aqueles

O acento circunflexo (^) serve para

- assinalar a vogal tónica média (*â, ê e ô*): *importância, ciência, avô...*
- Usa-se em algumas formas verbais: *têm, lê, lêem...*

1- Lê o texto e reescreve todas as palavras sublinhadas para o teu caderno:

“(...)/ A saúde é uma condição normal em todos nós. Por isso temos o dever de a conservar, não só para o nosso bem estar, mas também para podermos ser capaz de produzirmos e de ajudar a construir o país.”²

2 - O que é que há de comum nessas palavras?

3 - Pronuncie os seguintes pares de palavras:

país/ país, falamos/falámos, numero/número, fabrica/fábrica

3.1 - Indica a diferença entre os pares.

3. 3 - Proposta do uso da maiúscula/minúscula

² In Manual de Língua Portuguesa 4ª Classe – Reforma Educativa 2018: 16

De acordo com o programa de Língua Portuguesa da 3ª e 4ª classes, consta o conteúdo sobre os substantivos próprios e comuns. Nesta aula os alunos terão de distinguir a maiúscula da minúscula e o uso correcto destas.

Explicação do professor:

Usa-se a letra maiúscula em:

- Substantivos próprios, como por exemplos: Ana, Luanda, África,,,
- Títulos de textos, livros;
- Início de uma frase, de um período e parágrafo;
- Nomes de disciplinas, exemplo: Matemática, Língua Portuguesa...
- Depois dos sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e em alguns casos depois dos dois pontos.

Usa-se a letra minúscula em:

- substantivos comuns, como por exemplos: carro, cadeira, mesa, casa... quando estes não começam a frase e não aparecem depois do ponto final, do interrogação e exclamação.

1- Lê o texto e transcreve para o teu caderno as palavras sublinhadas.

O Termómetro

"- Mãe... mãe- gritava o Miguel muito preocupado, numa grande corrida em direcção a mãe.

- Como vens tu a transpirar! E o teu irmão? Ficou na escola?

- Não, mãe. Vem aí com o senhor professor. Ele está muito quente e o nosso professor disse que tem febre..."³

2 - Que semelhança têm as palavras sublinhadas no texto?

3 - Qual é a diferença das palavras sublinhadas e as não sublinhadas?

4- Retire do texto um substantivo próprio e um substantivo comum.

³ In Manual de Língua Portuguesa 4ª Classe – Reforma Educativa 2018: 44

3. 4. Proposta para a construção de frases

Segundo o programa de Educação para o ensino primário da 3ª e 4ª classes constam os temas relacionados com a pontuação.

A proposta que aqui sugerimos visa colocar em prática estes conteúdos a partir da construção de frase.

O professor primeiramente explica o que é uma frase e como se constrói uma frase.

A frase é um conjunto de palavras:

- devidamente ordenadas;
- que tem sentido completo;
- que começa com letra maiúscula;
- que termina com sinal de pontuação.

Os sinais de pontuação, utilizados para terminar frases são: o ponto final, os pontos de interrogação, de exclamação e as reticências.

Quando escrevemos, devemos ser claros e expressivos, se queremos que nos compreendam. Os sinais de pontuação são um dos meios mais importantes para tal.

A seguir a explicação, o professor orienta os exercícios relacionados com o tema, de modo que estes pratiquem aquilo que aprenderam.

1- Observa os conjuntos de palavras seguintes e assinala com X os que tem sentido completo.

- a) Os alunos escrevem. _____
- b) a professora é _____
- c) Os saem alunos sala da _____
- d) O João tem uma bela pasta. ___
- e) A aula terminou. _____

2 -Transforme os conjuntos de palavras das alíneas (**b e c**) em frases.

3 - Ligue as palavras das alíneas A e B de modo a formar frases:

A

O girassol

O Vasco

A régua

O sol

As meninas

B

pulam a corda.

é irmão da Marta.

aquece a terra.

é uma planta.

serve para medir.

4- Escreve as frases formadas a partir da ligação das alíneas A e B.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

Após a apresentação, recolha e análise de dados, concluímos que o português em Angola está inserido num contexto linguisticamente plurilingue e esta realidade deve ser perspectivada como uma riqueza linguística, cultural e social. No caso específico da educação, esta deve reflectir-se no processo de ensino-aprendizagem, exigindo reflexões e atitudes que conduzam a uma melhoria da aprendizagem dos alunos nos vários níveis de ensino.

É importante destacar que há uma necessidade premente de reflectir sobre que metodologia se deve aplicar no ensino do português na 4ª classe, já que o programa do Ensino Primário da referida classe emanado pelo INIDE exige que o aluno tenha uma capacidade de saber refletir e demonstrar isso no domínio da escrita.

Quanto ao trabalho realizado, analisámos os erros mais frequentes nas cartas escritas pelos alunos da 4ª classe, da Escola 200. Tivemos uma população de 127 alunos, e extraímos uma amostra de 20%, equivalente a 25 textos dos alunos seleccionados. A estratificação da amostra foi feita de forma aleatória. O procedimento para a análise dos textos consistiu na identificação dos erros ortográficos, isto é, para possibilitar entendermos o nível de dificuldades que os alunos desta classe apresentam no processo da aprendizagem da escrita.

Detectámos, assim, que os alunos seleccionados cometem mais erros de nível ortográfico, propriamente os erros de relações som e grafia, pontuação, acentuação gráfica, uso da maiúscula e minúscula. Os menos frequentes são os erros de supressão, e de aglutinação.

O procedimento para a análise das cartas consistiu na identificação dos erros mais frequentes, isto é, para possibilitar entendermos o nível de dificuldades ortográficas que os alunos da 4ª classe apresentam no processo da aprendizagem da língua portuguesa.

As dificuldades que os alunos da 4ª classe apresentam no processo de aprendizagem da escrita é um facto e, como já referimos, são, geralmente, de nível ortográfico. E assim, os erros mais frequentes são os erros da classe I, com 160 ocorrências, os erros de pontuação ocorrem 141 vezes, a substituição da

maiúscula por minúscula totaliza 56 erros, e por último os erros de acentuação gráfica, na ordem de 68 erros.

Por conseguinte, traçamos algumas propostas metodológicas, tais como, actividades sobre a acentuação, uso da maiúscula, construção de frases e relações som e grafia. Para o efeito, o professor deve explicar as regras gramaticais antes da aplicação de referidos exercícios. Ainda sobre isso, recomenda-se que os professores do ensino primário devem ser muito exigentes na resolução dos exercícios feitos pelos alunos, para que estes reconheçam as regras que regem o funcionamento correcto da Língua Portuguesa e, sejam capazes de produzir um conjunto de frases quanto à sua gramaticalidade, de interpretar as que possuem sentido e reconhecer as estruturas e as suas significações.

Importa refletir que, os erros detectados não são só cometidos pelos alunos desse nível, podemos identificar também em alunos até da 12^a classe. Entretanto, podemos deduzir que esses alunos que já estão em fase de conclusão do ensino geral trazem consigo esses maus hábitos da base, que é o público-alvo da nossa pesquisa, daí a importância de pensarmos profundamente sobre as dificuldades que os alunos do ensino primário apresentam no processo da aprendizagem da escrita.

Recomendações

De acordo com as conclusões a que chegamos, recomendamos o seguinte:

- ❖ A escrita correcta de uma língua, deve ser uma competência adquirida no ensino primário.
- ❖ Os alunos do ensino de base, devem estar em contacto frequente com actividades de leitura, para auxiliar a aprendizagem da escrita.
- ❖ Deve-se ter no ensino primário, um professor específico e qualificado para a disciplina de Língua Portuguesa.
- ❖ Para a superação das dificuldades de escrita, na aprendizagem do português, o professor, deverá estar dotado de conhecimentos das regras gramaticais que regem o funcionamento correcto desta língua.
- ❖ O professor deve explicar as regras gramaticais aos alunos, antes da aplicação de exercícios e, ser muito exigente na resolução dos exercícios feitos pelos alunos.
- ❖ O docente não deve se escandalizar pelo “erro”, sendo este presente e até em certa medida aceitável num ciclo de aprendizagem.
- ❖ O trabalho do professor de Língua Portuguesa deve resumir-se em perceber e explicar a causa que leva os alunos a apresentarem dificuldades de escrita e procurar métodos que auxiliam a sua superação.
- ❖ Ultrapassar os problemas relacionados com a ortografia, não é e, não deve ser uma tarefa somente do professor de português, mas de todos os professores das diferentes disciplinas, uma vez que no nosso país, maior parte destas são ministradas em português.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Adriano, P. S. (2014). *O Professor de Língua Portuguesa como revisor de textos: Os casos da cliticização e da regência verbal - que Atitude Normativa em Angola?* Lisboa: Universidade Nova.
- Adriano, P. S. (2014). *Tratamento morfosintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola*. Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português Fundamentos Metodológicos*. Lisboa: Texto.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, J. d. (2010). *Estratégias de gestão pedagógica da variação linguística nas aulas de português nas escolas secundárias de Nampula (Moçambique): Um estudo exploratório*. Moinho: Universidade de Moinho.
- Barbeiro, L. (2008). *Aprendizagem da Ortografia- Princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: asa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: 70.
- Bogdan, R., & Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: porto .
- Borba, F. d. (2005). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. São Paulo: pontes.
- Cabral, L. A. (2005). *Complementos Verbais Preposicionados do Português em Angola*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cardoso, A. J. (2005). *As Interferências Linguísticas do Cabo-verdiano no Processo de Aprendizagem do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasco, A. (1988). *Subsídios para o Enquadramento da Norma do português em Angola*. Lubango: ISCED-HUILA.
- Carvalho, J. A. (2012). *O Ensino da Escrita*. Minho: Universidade de Minho.

- Carvalho, P. (1991). *Estrutura Social e Linguagem: o caso de Angola colonial*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Costa, A. (2006). *O Crioulo como língua de escolaridade em Cabo-verde*. Lisboa: Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e Compreensão Textual*. Coimbra: Colouste Gulbenkian.
- Cristiano, J. M. (2010). *Análise de Erros de Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Decreto-Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, Diário da república, nº 170- I Série- *Lei de base do sistema de Educação e Ensino*.
- Duarte, I., & Freitas, M. J. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumento de Análise*. Lisboa: Caminho.
- Faroco, C. E., & Moura, F. M. (1997). *Gramática de Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Obtido em 15 de Janeiro de 2020, de <https://revistas.utb.edu.ec>
- Ferreiro, E., & Teborosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, F. I., Figueredo, O & Duarte, I. M. (2001). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Universidade do Porto.
- Futy, E. M. (2012). *Outros Subsídios/metodológicos para a superação de erros dos alunos da 10ª classe da Escola de Formação de professores do Lubango*. Lubango: ISCED.
- Germano, G. D., Pinheiro, F. H., & Capellini, S. A. (2012). *Dificuldades de Aprendizagem: Olhar multidisciplinar*. Curitiba: CVR.
- Gomes, Á. (2006). *Ortografia para todos: para (Ensinar a) Escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, Á., & Gomes, Á. (2008). *Escrever sem Erros*. Porto: Flumen.

- INIDE – Angola (2018). *Programa de Língua Portuguesa da 1ª Classe Ensino Primário*; Reforma educativa.
- INIDE – Angola (2018). *Programa de Língua Portuguesa da 2ª Classe Ensino Primário*; Reforma educativa.
- INIDE – Angola (2018). *Programa de Língua Portuguesa da 3ª Classe Ensino Primário*; Reforma educativa.
- INIDE – Angola (2018). *Programa de Língua Portuguesa da 4ª Classe Ensino Primário*; Reforma educativa.
- INIDE – Angola (2018). *Programa de Língua Portuguesa da 5ª Classe Ensino Primário*; Reforma educativa.
- INIDE – Angola (2018). *Programa de Língua Portuguesa da 6ª Classe Ensino Primário*;
- Instituto Nacional de Estatística (2016). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e habitação*. Angola.
- Leitão, A. F. (2016). *Refletir sobre ortografia no 1º ciclo do Ensino Básico – um estudo com alunos do 2º ano*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Libaneo, C. J. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, A. P. (2010). *Tratamento do Erro na Produção Escrita: Análise das Estratégias de Correção de Erros*. Lisboa: Univesidade de Lisboa.
- Lopes, F. T. (2011). *Dificuldades de Escrita: O erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino de base*. Coimbra: FLUC.
- Manuel, C. K., & Liúnda, J. A. (2010). *Análise de Erros Ortográficos em produções de alunos da 11ª Classe do IMELUB*. Lubango: ISCED.
- Marques, I. G. (1985). *Algumas considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*. Luanda: INALD,ENDIPU/UEE.
- Mateus, M. H. (2003). *Gramática de Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Mesquita, E. M. (2013). *O ensino da Escrita: Diferentes contextos, diferentes métodos?* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

- Miguel, E. (2003). *Dinâmica da Pronominalização do Português de Luanda*. Luanda: Nzila.
- Mingas, A. (2002). *Português de Angola: Uma Realidade*. Luanda: AULP.
- Moreira, L. L. (2015). *Análise dos Textos Escritos produzidos por alunos da 7ª Classe em Angola e propostas de remediação de erros*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Moura, I. (2012). Ortografia e produção textual em diferentes níveis do Ensino Básico. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Didáticas, especialização em Línguas para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico de educação da Universidade do Minho
- Nambalo, H. S., Chiengo, O. S., & Baptista, S. G. (2013). *O Erro Ortográfico nos Textos Produzidos pelos alunos I Ciclo do Ensino Secundário do Quipungo*. Lubango: ISCED.
- Neto, C. G. (2009). *O Perfil Linguístico e Comunicativo dos Alunos da Escola de Formação de Professores "Garcia Neto" Luanda-Angola*. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Ntondo, Z., & Fernandes, J. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Nzila.
- Pinheiro, A. M. (2001). *Avaliação cognitiva da Leitura e da escrita. As tarefas da Leitura em voz alta e ditado. Psicologia: Reflexão e crítica*. Obtido em 10 de Setembro de 2019, de <https://www.normaculta.com.br>
- Pinheiro, Â. M. (2001). *Avaliação Cognitiva da leitura e Escrita. As tarefas de leitura em voz altas e ditados. Psicologia: Reflexões e Críticas*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Pinto, J. M., & Lopes, M. d. (2005). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano.
- Pinto, J. M., Lopes, M. d., & Nascimento, Z. (2014). *Gramática do Português Moderno*. Porto: Areal .

- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da escrita em alunos do Ensino Base*. Obtido em 05 de Fevereiro de 2020, de <https://www.visionvox.com.br>
- Santos, I., Santos, L. F., & Rosales, M. P. (2008). *Propostas de Estratégias Metodológicas para a superação dos Erros Ortográficos nos Alunos da 10ª da Escola de Formação de Professores*. Lubango: ISCED.
- Scliar-Cabral, L. (2003). *Guia prático de Alfabetização*. São Paulo: Ática.
- Silva, A. C. (2004). *Descobrir o Princípio Alfabético*.
- Silva, J. R. (2004). *Descobrir o princípio Alfabético*. Obtido em 10 de Março de 2019, de <https://www.teses.usp.br>
- Sim-Sim, I. (1989). *Crescer em português*. Seara Nova.
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a Linguagem aprender a Língua*. Lisboa: Escola Superior de Educação .
- Tavares, S. D., & Leite, S. d. (2008). *Língua Escrita*. Lisboa: Verbo.
- Vieira, F. (2003). Para uma Redefinição do Papel dos Professores na Investigação em Didáctica. Em C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, & M. H. Araújo e Sá, *Didáctica das Línguas e Literatura em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento - Actas do I Encontro Nacional da SPDLL (1ª Edição ed., pp. 43-47)*. Coimbra: Pé de Página.

ANEXOS