

DM S
ANTO. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Dissertação de Mestrado na Área de Psicologia Educacional

Ano Lectivo 1999/2001

**As Competências Ortográficas de Adultos alfabetizados tardiamente e
Crianças que frequentam o 4º Ano de Escolaridade**

Orientadora: Profª. Dra. Margarida Alves Martins


Realizada por:

Maria Madalena Neves Tempero António

n.º 1394



Maio de 2002

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 14415
Data: 17/10/2003
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

Maria Madalena Neves Tempero António

CURRICULUM VITAE

Vendas Novas

2002

Curriculum Vitae

I - Dados de Identificação

Nome: Maria Madalena Neves Tempero António

Idade: 31 anos

Data de Nascimento: 11 / 12 / 1970

Morada: Praceta Dr. Pedro Rodrigues Benito Garcia Lote 10 2º Dt.º

7080 - 085 Vendas Novas

Telefone: 96 26 12 430

Estado Civil: Casada

B. I. N.º 9653661 **Emissão:** 21 / 09 / 1999

Arquivo de Identificação: Évora

N.º de Contribuinte: 198 146 167

II - Habilitações Literárias

Fevereiro de 2001 – Apresentou os quatro relatórios de avaliação (Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, Linguagem Leitura e Escrita, Seminário de Casos com Incidência Educativa e Projectos e Avaliação de Projectos) relativos a cada área científica (parte curricular) do **Mestrado em Psicologia Educacional**, no **Instituto Superior de Psicologia Aplicada** em Lisboa.

Fevereiro de 1998 - Apresentou e discutiu o trabalho intitulado: “Programa de Métodos e Técnicas de Estudo - Versão Exploratória para um grupo de 4º ano de escolaridade“, realizado no âmbito do **CESE** em

Desenvolvimento Pessoal e Social, na Universidade de Évora, com a classificação de 17 valores.

Novembro de 1996 a Junho de 1997 - Frequentou a parte Curricular do **CESE em Desenvolvimento Pessoal e Social**, na Universidade de Évora.

Junho de 1992 - Concluiu o **Bacharelato em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**, na Escola Superior de Educação de Portalegre, com a classificação de 14 valores.

III - Experiência Profissional

Anos lectivos 97/98 a 01/02 - Exerce funções de Coordenadora Concelhia de Educação Recorrente em Vendas Novas. Projecta, organiza e divulga os cursos sócio - educativos, extra - escolar, alfabetização, PRODEP 3 (Medida 4-Ação 4.2), 1º ciclo e 2º ciclo recorrente de adultos. Dá apoio técnico - pedagógico aos referidos cursos.

Anos lectivos 97/98 a 01/02 - Representa a Educação nas reuniões do Rendimento Mínimo Garantido (CLA e Núcleo Executivo).

Ano lectivo 96/97 - Leccionou o 4º ano de escolaridade na EB1 de Campos da Misericórdia em Vendas Novas.

Ano lectivo 95/96 - Leccionou o 2º ano de escolaridade na EB1 n.º 2 de Vendas Novas.

Ano lectivo 94/95 - Fez substituições na EB1 de Arraiolos e na EB1 de Brotas.

Ano lectivo 93/94 - Fez substituições em Monsaraz e Évora; o resto do ano exerceu na EB1 de S. Marcos do Campo (deu apoio a uma criança deficiente auditiva).

Ano lectivo 92/93 - Fez uma substituição em Évora, o resto do ano exerceu na EB1 de Estremoz (deu apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem e atraso no desenvolvimento).

IV - Participação em Sessões Científicas e Pedagógicas

2001 (18 de Julho) – Reunião de divulgação da ANEFA – C. C. R. Alentejo – Évora.

2001 (18 de Junho) – Seminário Regional do Alentejo – “Aprendizagem ao Longo da Vida”, Universidade de Évora.

2000 (4 de Julho) – Encontro sobre o tema “Violência Familiar” – Rede Europeia Anti-Pobreza, Auditório Municipal de Vendas Novas.

1999 (22 de Abril) - Cooperação Transfronteiriça - Jornadas, C. C. R. Alentejo - Évora.

1999 (30 e 31 de Março) - Reunião / Seminário de Formação - Educação de Adultos, Escola André de Resende - Évora.

1998 (16 de Dezembro) - Reunião do Rendimento Mínimo Garantido, FIL - Lisboa.

1998 (20 de Março) - Sessão “Um Dia um Tema - Pensar as Diferenças”, C. C. R. Alentejo - Évora.

1997 (10, 11 e 12 de Abril) - Convenção Anual da Associação dos Psicólogos Portugueses: Psicologia Novos Rumos, C. C. R. Alentejo - Évora.

1995 (28 de Junho) - Curso de Formação “Biblioteca: Objectivos e Métodos”, Biblioteca Municipal de Montemor - o - Novo.

1993 (20 de Fevereiro a 10 de Junho) - Acção de Formação Contínua “Administração Escolar - Módulo I, Évora.

V - Outras Informações

Possui conhecimentos de Informática na óptica do utilizador.

Índice

I - Introdução	4
II - Enquadramento Teórico	7
1. A Comunicação Verbal - da Linguagem Oral à Linguagem Escrita	7
2. Conceptualizações sobre a Leitura - Contributos para a sua definição, compreensão e articulação com a ortografia	11
3. Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita - Contributos para a sua definição, compreensão e articulação com a ortografia	16
4. Conceptualizações sobre a Leitura e a Escrita em Adultos com diferentes Níveis de Alfabetização	23
5. A Ortografia	28
6. A Ortografia da Língua Portuguesa - Origem, evolução histórica e caracterização	30
6.1. Relações entre a grafia e o som	33
6.2. Normas ortográficas da Língua Portuguesa	34
7. A Aprendizagem da Ortografia	36
7.1. Modelos de aquisição da ortografia e seu desenvolvimento	37
7.2. Processos cognitivos implicados na aquisição e desenvolvimento ortográfico	41
7.3. Factores que influenciam a aquisição da ortografia	45
8. Os Erros Ortográficos	47
8.1. Restrições das normas ortográficas	49
8.2. Tipologia dos erros ortográficos	50

9. A Metalinguagem e seu Desenvolvimento - Contributos para a definição, compreensão e articulação com a ortografia	57
10. Os Modelos metalinguísticos de Karmiloff-Smith e Gombert	60
III - Estudo Empírico	64
1. Problemática, Objectivos e Hipóteses	64
2. Metodologia	67
2.1. Amostra	67
2.2. Instrumentos	68
2.3. Procedimentos	69
2.4. Processos de análise dos resultados	70
2.4.1. Processo de análise dos erros	70
2.4.2. Processo de análise das entrevistas	72
3. Análise dos Resultados	74
4. Discussão dos Resultados	91
5. Conclusão	97
Resumo	100
IV - Referências Bibliográficas	102
Anexos	107
Anexo I - Instrumentos	
Anexo II - Ditados	
Anexo III - Entrevistas	
Anexo IV - Análise Estatística	

I - Introdução

A linguagem escrita é uma presença na nossa vida quotidiana. Na sociedade em que vivemos, a escrita surge um pouco por toda a parte. Como tal, conhecer e dominar este tipo de linguagem, possibilita-nos a capacidade de comunicar aos outros, através de mensagens claras e precisas, o que sentimos, necessitamos, sonhamos, conhecemos,...

Neste contexto, a ortografia surge como a codificação da escrita. Mas, para se aprender a escrever é necessário conhecer e dominar as normas ortográficas que orientam o sistema de escrita. Esse processo de aprendizagem é desenvolvido após a entrada na escola. Contudo, vários estudos demonstraram que antes do ensino formal, as crianças já contactaram com a escrita, ou em casa, ou no infantário, e por esse motivo possuem conhecimentos sobre o sistema de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986; Martins e Mendes, 1987).

Ao longo do percurso escolar, em especial nos últimos anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, a ortografia torna-se numa das preocupações dos professores, uma vez que um deficiente domínio desta competência pode ser factor do insucesso escolar dos alunos e assim comprometer a sua progressão escolar.

A ortografia é um assunto que origina sempre alguma controvérsia. Contudo, trata-se simplesmente de saber como “representar por escrito a palavra falada de uma dada língua por meio de sinais gráficos de natureza alfabética (letras, grafemas)” (Estrela e Correia, 1994).

Associado à ortografia surge o conceito de erro ortográfico, que segundo alguns investigadores é uma invenção recente, fruto da massificação e universalização da escolaridade obrigatória, e da divulgação de informação através dos meios de comunicação social.

Os erros ortográficos existem e são dados, quer por crianças, quer por adultos. Assim sendo, é importante conhecer os tipos de erros que se dão, porque é que são dados, e compreender os processos que intervêm na aprendizagem e domínio das normas ortográficas. Esta é uma forma possível de tentar diminuir a ocorrência dos erros.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objectivos: tentar comparar o número de erros que são cometidos, quer por crianças, quer por adultos; tentar perceber como evoluem os tipos de erros dados em função do desempenho ortográfico; e de que forma, o conhecimento e explicitação verbal das normas ortográficas se articula com o desempenho ortográfico.

Como forma de dar resposta às questões anteriormente enunciadas, na parte teórica deste estudo são abordados temas como: a comunicação verbal e o percurso evolutivo que vai desde a linguagem oral até à linguagem escrita; as conceptualizações sobre a leitura e a escrita, assim como a sua articulação com a ortografia, apresentando algumas investigações neste âmbito com crianças e com adultos com diferentes níveis de alfabetização. São enunciadas algumas questões sobre a ortografia, assim como a evolução histórica e a caracterização da Ortografia Portuguesa. São referidos estudos sobre a aprendizagem da ortografia, o seu desenvolvimento, os processos cognitivos e os factores que a influenciam. São abordadas questões sobre os erros ortográficos e o seu

papel no processo de ensino/aprendizagem da ortografia, referindo alguns estudos sobre restrições e tipos de erros ortográficos. Para terminar são referidos alguns estudos sobre a definição, aquisição e desenvolvimento da metalinguagem.

Na terceira parte, é feita a caracterização do estudo, que consiste numa tarefa de ditado e numa posterior tarefa de entrevista, realizada com adultos alfabetizados tardiamente e crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade nos concelhos de Alcácer do Sal e Vendas Novas. Assim, o presente trabalho é um estudo comparativo.

A seguir, encontra-se a análise dos resultados obtidos, a sua discussão e a conclusão.

Por fim, surgem as Referências Bibliográficas, seguidas dos Anexos.

II - Enquadramento Teórico

1 - A Comunicação Verbal - da Linguagem Oral à Linguagem Escrita.

A comunicação verbal é uma característica muito importante do ser humano. O homem é um "animal social", e como tal, tem uma necessidade permanente de expressar e comunicar os seus desejos, necessidades, sentimentos, emoções. De acordo com Sousa (1999), a expressão está ligada à conduta pessoal e a comunicação está ligada à conduta social do ser humano, sendo estas duas características inseparáveis. A comunicação verbal exige, pelo menos, a presença de duas pessoas: o emissor e o receptor. O emissor para codificar e transmitir a mensagem pode utilizar vários recursos naturais. O receptor ao receber e descodificar a mensagem utiliza fundamentalmente os sentidos (visão, audição e tacto) e a memória. Mas para que a comunicação verbal se estabeleça de modo eficaz e inteligível é necessário que os intervenientes neste processo estejam num mesmo contexto e conheçam e dominem o sistema de sinais (signos - palavras), ou seja, a língua.

Bermejo (1994) defende que a linguagem não é um sistema independente de outros sistemas comportamentais, uma vez que faz parte do desenvolvimento global. Para o autor, a linguagem é uma capacidade individual, social e cultural, em que se tem de considerar as capacidades cognitivas do sujeito e o contexto social em que este se insere. O desenvolvimento desta capacidade implica a aquisição de um sistema de sons, de vocabulário e da sintaxe. Segundo este autor, a linguagem caracteriza-se por possuir

um carácter arbitrário e convencional, rege-se por um sistema de regras, e abarca três dimensões essenciais ao seu desenvolvimento: o conteúdo (significado), a forma (codificação da linguagem), e o uso (finalidade da sua utilização).

Voltando à língua, podemos afirmar que ela está em constante evolução, como acontece com qualquer organismo vivo, traduzindo-se em diversos tipos de linguagem que desempenham várias funções: informativa ou referencial, emotiva ou expressiva, imperativa ou apelativa e poética (Alves, 1993).

Primeiramente, a língua era apenas falada e só mais tarde passou a ser escrita. O aparecimento da escrita surgiu da necessidade dos povos realizarem registos permanentes dos mais diversos acontecimentos reais.

Para explicar essa necessidade, convém lembrar que os recursos de comunicação que se associam ao ser humano são: a voz, os sons, a fala, os gestos, a mímica. Sousa (1999), refere que estes recursos possuem limitações de carácter temporal, uma vez que se fundem em breves segundos ou minutos; e de carácter espacial, visto que dependem da audição, visão e tacto. Numa tentativa de remediar e ultrapassar o carácter efémero do acto comunicativo, o homem primitivo inaugurou o começo da linguagem escrita, utilizando objectos e inscrições em objectos (gravação, desenho e pintura) para registar os acontecimentos da sua vida em sociedade. Estas acções motoras de gravar, pintar e desenhar serviram de base à escrita. O autor refere que através da pintura seguiram-se duas vias distintas: uma em que se perpetuou a arte pictórica, figurativa, simbólica ou abstracta; e outra recorre á utilização de sinais que funcionam como representantes de uma mensagem linguística, a escrita. Foram-se

autonomizando e evoluindo ficando a escrita associada à linguagem oral. A linguagem oral antecedeu a linguagem escrita em todas as culturas e civilizações. A passagem do oral ao escrito resultou e acompanhou o desenvolvimento social, económico e religioso dos povos. Deste modo, as origens da escrita são bem remotas e foram evoluindo lentamente. Na opinião de Gonçalves (1992) esse processo reflecte a própria evolução intelectual do homem. Ao longo da história, a escrita surge como património de grupos sociais restritos (as elites), com poder económico e social, e como meio de formação intelectual desses mesmos grupos (Sousa, 1999).

Vygotsky (1978, citado em Garton & Pratt, 1991) estabelece uma comparação entre o desenvolvimento da criança, no que respeita à aquisição da linguagem falada e escrita, e as transformações sociais e culturais pelo uso e domínio dos sistemas de signos, referindo que são eles que marcam o desenvolvimento individual, tanto da criança como da sociedade.

Assim, podemos afirmar que escrever sobre a história e evolução da escrita é escrever sobre a história e evolução do homem.

Os actuais sistemas de escrita podem ser denominados de logográficos, silábicos ou alfabéticos, de acordo com a unidade linguística codificada na unidade de escrita, isto é, fonemas, sílabas ou morfemas e morfofonemas (língua inglesa) que se regem por um duplo princípio: fonográfico e semiográfico.

Para Jaffré e Fayol (1997) o princípio fonográfico representa as notações das unidades sonoras de uma língua e o princípio semiográfico representa as unidades significativas que distinguem os sistemas de escritas.

Os sistemas de escrita em relação ao grau como deixam transparecer a cadeia falada podem ser classificados de opacos (ex.: inglês, francês) ou transparentes (ex.: espanhol, alemão, servo-croata). Porém, existem sistemas de escrita que se encontram numa situação intermédia (ex.: português).

Assim sendo, e de acordo com alguns estudos referidos por Castro e Gomes (2000), a ortografia e a leitura dos sistemas de escrita transparentes pelas suas características são mais fáceis de aprender do que a ortografia e a leitura dos sistemas de escrita opacos, embora nesse processo de aprendizagem devam ser tidos em conta outros factores, tais como: o método de aprendizagem, as condições sociais e culturais e o próprio sistema educativo.

2 - As Conceptualizações sobre a Leitura - Contributos para a sua definição, compreensão e articulação com a ortografia.

Pensou-se durante muitos anos que as crianças quando entravam para a escola primária não sabiam nada sobre leitura e escrita. Este pressuposto erróneo tinha a sua origem, segundo Martins (1993), em dois pontos: o primeiro era de que as crianças não aprendem sem serem ensinadas, o segundo era de que a aprendizagem da leitura e escrita se baseia na percepção. A este respeito, Neves e Martins (1994, p. 19) escrevem o seguinte:

"Durante muitos anos, o acto de ler foi entendido como uma operação essencialmente preceptiva, pensava-se então que para se aprender a ler, o mais importante era ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons".

Eram considerados como pré-requisitos um conjunto de aptidões psicológicas gerais, tais como: organização preceptivo-motora, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade. Segundo as autoras, estudos realizados na década de sessenta e setenta vieram mostrar precisamente o contrário que a leitura e a escrita não são um acto perceptivo mas sim cognitivo ou de compreensão.

Vários autores consideram que para se aprender qualquer habilidade é necessário passar por três fases distintas: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização.

Martins e Niza (1998), caracterizam cada uma destas fases. Para as autoras na fase cognitiva, a criança elabora representações sobre as funções da linguagem escrita, ou seja, para que serve saber ler e escrever; e representações sobre a sua natureza, tentando descobrir as suas características e a forma como se relacionam com a linguagem oral. Na fase de domínio, a criança direcciona a sua atenção para o treino de várias operações necessárias à leitura, "(...) a criança tem que aprender a tratar o código - reconhecimento directo das palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas - e tratar, semanticamente e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido - questionar o texto, antecipar elementos sintácticos ou semânticos, organizar logicamente os elementos identificados, memorizar informações semânticas, o significado do texto" (p. 18). Na fase de automatização, a criança já consolidou as operações necessárias à leitura e escrita, como tal, tudo se processa de forma mecanizada e inconsciente.

No que respeita à aprendizagem da leitura Downing (1982, 1987, citado por Neves & Martins, 1994) propôs a "teoria da clareza cognitiva" para explicar que a criança evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objectivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema. Para este autor, as dificuldades na aprendizagem da leitura resultam da persistência da confusão cognitiva, isto é, ligam-se a incertezas conceptuais por parte da criança quanto à natureza do sistema escrito e quanto aos objectivos da leitura. Essas dificuldades situam-se na fase cognitiva, por isso, a criança nesta fase tem de descobrir a funcionalidade da leitura e construir um "projecto pessoal de leitor"

(Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, citado por Martins, 1993, p.44), ou seja, querer aprender a ler e escrever para poder utilizar essas aprendizagens em situações funcionais, em contextos que lhe sejam úteis e lhe dêem prazer. Uma das formas de prevenir as dificuldades na aprendizagem da leitura, é introduzir nas escolas práticas de leitura verdadeira que levem as crianças a descobrir as várias funções da leitura e a apropriarem-se delas.

Para aprenderem a ler as crianças têm de "compreender que as palavras escritas são compostas por letras espacialmente ordenadas, correspondendo a sons temporalmente ordenados" (Ibidem, p. 23). As crianças têm também de "diferenciar os signos convencionais da escrita, de todos os outros signos ou símbolos com que já contactaram e aprender quais as diferenças relevantes e quais as redundâncias entre os vários signos próprios da escrita" (Ibidem). Finalmente, têm de "compreender que na escrita alfabética, todas as palavras são compostas por combinações de um número limitado de signos visuais, o que exige um nível elevado de raciocínio conceptual" (Ibidem).

Transcrevendo o que nos diz Martins (2000): "A aprendizagem da leitura implica a descoberta das intenções comunicativas da linguagem escrita e a descoberta do princípio do nosso sistema de escrita por parte das crianças, ou seja, a compreensão de que existe um sistema de correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral" (p. 72).

Langford (1987) refere que embora para algumas crianças os problemas relacionados com a pobreza da sintaxe, a compreensão do relato ou os conceitos gráficos

possam ser um obstáculo que as impeça de progredir na leitura, para a maioria das crianças a sua maior dificuldade inicial diz respeito ao "vocabulário visual". Assim sendo, os professores deveriam orientar as suas instruções no sentido de facilitar a aquisição deste vocabulário e favorecer a tomada de uma atitude positiva face à leitura, ou seja, à medida que as crianças progredem na leitura deveriam ser incitadas a ler mais activamente, colocando questões e elaborando significados esquemáticos do que lêem.

Como mencionámos anteriormente, antes do ensino formal da leitura, as crianças já possuem alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita que esteve presente no meio ambiente em que cresceram, mais concretamente sobre as intenções comunicativas da linguagem escrita, também conceptualizaram as relações existentes entre linguagem oral e a linguagem escrita. Perante o exposto, parece que estes fundamentos possuem um papel muito importante na aprendizagem da leitura.

Relativamente à articulação entre a leitura e a ortografia Perfetti (1997) considera que a ortografia expressa as formas faladas em escritas e a leitura converte as formas escritas em formas faladas.

No seu modelo *Restreint-Interactif*, o autor defende que as relações entre a leitura e a ortografia se baseiam no acesso às representações lexicais partilhadas que comportam elementos ortográficos e fonológicos ligados por entradas ortográficas, no âmbito da leitura e por entradas fonológicas, no âmbito da ortografia. Os processos de leitura e ortografia são usados em simultâneo na etapa de verificação que ocorre de forma rápida e inconsciente. Todavia o autor refere que o processo de verificação ortográfica difere do processo de verificação da leitura, porque envolve um maior

esforço de recuperação dos constituintes das palavras (letras) do que o seu reconhecimento (que na leitura até pode ser feito através do reconhecimento de palavras incompletas). Por isso, o processo de verificação ortográfica é mais lento e consciente. Assim, Perfetti considera que a ortografia pressupõe a leitura sendo um processo mais difícil.

De acordo com os vários sistemas de escrita existentes, a escrita logográfica para ser lida exige um reconhecimento global da palavra, a escrita alfabética no acto de leitura exige o conhecimento das regras de correspondência para transformar os grafemas em fonemas.

3 - As Conceptualizações sobre a Linguagem Escrita - Contributos para a sua definição, compreensão e articulação com a ortografia.

Vivemos numa sociedade em que a linguagem escrita impera. Deste modo, as crianças desde cedo, contactam ainda que informalmente com a linguagem escrita. Assim sendo, aquelas que antes da entrada para a escola viveram situações, ou em família, ou no jardim de infância, em que a escrita era utilizada de forma funcional e estava presente em várias acções do seu dia-a-dia, aprendem mais facilmente a ler e a escrever em contexto escolar, o que nos permite afirmar que antes da sua entrada para a escola, elas já possuem representações da escrita.

Parafraseando, Ferreiro e Teberosky (1986), "(...) as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas" (p. 1).

Relativamente a este assunto, vários investigadores realizaram estudos acerca das conceptualizações infantis sobre a escrita.

Luria (1983) realizou um estudo sobre o desenvolvimento da escrita com crianças em idade pré-escolar. Esse trabalho, permitiu ao autor definir quatro fases de desenvolvimento da escrita. Na primeira fase, chamada pré-instrumental, as crianças imitam a escrita dos adultos fazendo garatujas, não compreendem o significado da escrita, nem dos seus mecanismos, por isso mesmo, não recorrem às garatujas quando têm de recordar as frases.

Na segunda fase, embora continuem a garatujar, quando têm de recordar as frases, as crianças utilizam as marcas gráficas produzidas que se convertem em sinais auxiliares da memória. Essas marcas gráficas já possuem um significado.

Na terceira fase, dá-se a passagem da escrita indiferenciada para a escrita diferenciada, uma vez que as marcas gráficas passam a ter um significado e a expressar o conteúdo das palavras ou frases ditadas.

Por volta dos cinco, seis anos, a escrita pictográfica está desenvolvida. Nesta fase a criança representa o conteúdo das frases recorrendo aos pictogramas, ou seja, o desenho passa a ser utilizado como auxiliar da memória, as garatujas são substituídas por desenhos ou figuras.

Na quarta fase, que corresponde à escrita pictográfica avançada, a criança passa para uma escrita simbólica; para representar uma frase ditada, tanto pode desenhar um objecto que esteja associado, como representar uma parte, ou representar o contexto em que a frase se insere. A partir daqui, estão lançadas as bases que permitirão à criança compreender os mecanismos da escrita alfabética.

"(...) o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado em um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança" (Luria, 1929/30, citado por Ferreiro, 1996, p. 154).

Na década de oitenta Ferreiro e Teberosky também estudaram as conceptualizações da linguagem escrita em crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos.

Dos resultados obtidos, os autores (1986) definiram cinco níveis evolutivos das conceptualizações da escrita:

No primeiro nível, a escrita das crianças é composta por formas gráficas que identificam como sendo a forma básica da escrita. Se a forma básica for a letra de imprensa, a escrita das crianças é feita com grafismos separados. Se a forma gráfica for a manuscrita, então os grafismos apresentar-se-ão ligados. "Neste nível, a intenção subjectiva de quem escreve conta mais do que as diferenças objectivas nas escritas produzidas (...)", além disso, "(...) podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e os objectos referidos (...)", a que os autores denominaram de hipótese quantitativa do referente: "(...) a correspondência estabelece-se entre aspectos quantificáveis do referente e aspectos quantificáveis da escrita." (Martins, 2000, p. 118).

No segundo nível, as crianças partem do princípio que para poderem escrever coisas diferentes, tem que existir uma diferença na escrita. A forma gráfica dos grafemas está cada vez mais próxima das letras. Verifica-se uma preocupação em escrever com uma quantidade mínima de grafismos e em variar a sua posição consoante os diferentes significados que pretendem exprimir.

O terceiro nível, caracteriza-se pela tentativa de as crianças darem um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita. É a chamada fase da hipótese silábica, em que a cada letra corresponde uma sílaba. Neste momento do seu processo

evolutivo, as crianças apercebem-se que a linguagem escrita está ligada à linguagem oral. Ocorre então, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de grafemas necessários à escrita de palavras monossilábicas.

O quarto nível, caracteriza-se pela passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Resultante da descoberta que as crianças fazem de que para escrever diversas palavras necessitam fazer uma análise além da sílaba. Neste nível também podem ocorrer dois tipos de conflitos, ambos relacionados com a hipótese silábica, um diz respeito à quantidade mínima de grafismos utilizados na escrita de cada palavra, outro tem a ver com as formas gráficas aprendidas. Porém, são rapidamente ultrapassados.

No último nível, o quinto, as crianças atingiram a meta deste processo evolutivo, ou seja, a sua escrita é alfabética. Nesta fase elas compreendem que a cada letra corresponde um determinado som. A partir deste momento o mecanismo da escrita está adquirido, começando uma nova etapa em que terão de resolver e ultrapassar os problemas relacionados com a ortografia.

Utilizando uma metodologia semelhante Martins e Mendes (1987) realizaram um estudo cujo objectivo era estabelecer de que forma as crianças se apropriam da escrita antes do ensino formal. Puseram em evidência três momentos evolutivos no processo de aquisição da escrita.

No primeiro momento, a escrita é vista como uma actividade grafo-perceptiva, uma vez que a criança não representa um significante, em vez disso desenha a palavra, ou a imagem perceptivo/visual que tem da palavra. Essas palavras possuem um número

mínimo de letras e um número constante de grafemas, a sua leitura é global e é entendida como um rótulo que a criança põe à escrita.

No segundo momento, hipótese quantitativa do referente, é considerado intermédio, uma vez que a escrita já é uma actividade representativa embora sem controlo linguístico. As crianças representam na escrita propriedades do referente, como por exemplo, o tamanho, e não os sons da linguagem.

O último momento, corresponde à emergência do critério linguístico, que vai orientar as produções escritas da criança. Numa primeira fase a relação entre texto e som começa por ser de tipo silábico, ou seja, a um grafema corresponde uma sílaba no oral; posteriormente passa a ser do tipo alfabético, ou seja, a um grafema corresponde um som elementar da palavra oral. Porém, o critério linguístico entra em constantes conflitos com o critério grafo-perceptivo. Depois de instalado, os conflitos começam a surgir entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Segundo os autores é na fase da hipótese alfabética que surgem os problemas ortográficos. Os resultados de ambos os estudos apontam para o aparecimento dos problemas a nível ortográfico quando a criança chega à fase da escrita alfabética.

"(...) a partir deste momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita." (Ferreiro & Teberosky, 1986, p. 213).

Em relação à articulação da escrita com a ortografia, Jaffré (1997) define a escrita pela capacidade de representar as unidades linguísticas elementares (fonema, sílaba, morfema, palavra), pela relação que mantém com as unidades sonoras da linguagem oral e pela relação com as unidades significativas de uma língua, em especial a sua morfologia. A ortografia é definida como a normalização de um sistema de notação das estruturas linguísticas elementares com a ajuda de marcas visíveis e convencionais.

Assim, a ortografia corresponde à codificação das formas linguísticas em formas escritas que provêm do sistema escrito.

Os diferentes sistemas de escrita existentes (logográfico, silábico ou alfabético) acentuam o carácter mais logográfico ou mais alfabético da escrita. A escrita chinesa é logográfica, uma vez que não existe relação entre os grafemas constituintes de uma palavra e a sua fonologia. A escrita italiana é fonológica, porque a correspondência entre os grafemas e os fonemas é biunívoca. Também há escritas que se situam entre estes dois sistemas, temos o caso do japonês, em que a escrita é simultaneamente fonológica e logográfica, e o inglês com uma escrita onde existem muitas formas irregulares que tornam difícil a sua descodificação através de regras de correspondência fonemas-grafemas e vice-versa.

Deste modo, a escrita logográfica exige que o escrevente ao escrever possua uma representação visual da forma gráfica. Nas línguas alfabéticas em que a escrita é constituída por unidades fonéticas mais pequenas (letras e sílabas) exige que quem escreve conheça as regras de correspondência que o irão ajudar a transformar os fonemas em grafemas.

Em resumo, para que as crianças aprendam a escrever e a ler é necessário que percebam que a escrita codifica a linguagem oral e não a realidade das coisas; além disso, têm também de perceber que os signos linguísticos são arbitrários e convencionais. Para que isso seja possível elas necessitam de ser capazes de pensar sobre a linguagem (Martins & Mendes, 1987).

É importante referir o papel que a escola deverá desempenhar relativamente ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Deverá ser um espaço onde se criem condições favoráveis e estimulem as descobertas, a reflexão, a experimentação e as trocas de saber entre as crianças, e entre estas e o professor. Na realidade nem todas as crianças chegam à escola com representações sobre as funções e natureza da linguagem escrita, algumas quando chegam ao ensino formal, ainda não sabem para que serve saber ler e escrever. Estas certamente irão ter mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, tornando esse processo menos agradável.

Com efeito, as crianças devem começar por trabalhar os aspectos da representação, quer das funções da leitura, quer da natureza do sistema escrito. Devem ser estimuladas a pensar sobre a linguagem oral e escrita, incentivando-as a ler e a escrever como souberem, pois é importante tomar como ponto de partida aquilo que elas sabem, como forma de se poder reformular as suas concepções e evoluir (Neves & Martins, 1994).

4 - Conceptualizações sobre a Leitura e a Escrita em Adultos com Diferentes Níveis de Alfabetização.

Haddad et al., (1997) realizaram um estudo com adultos para poderem caracterizar e interpretar o seu grau de alfabetismo. Propuseram-lhes a realização de tarefas de leitura e de escrita sobre problemas e situações da vida real. As tarefas foram resolvidas em interacção com as entrevistadoras. A pesquisa tinha como objectivo principal analisar o uso que os adultos dão à leitura e à escrita e as estratégias que utilizam para resolver tarefas que envolvem a leitura e a escrita em situação de interacção.

Passamos a descrever sucintamente as tarefas realizadas em cada etapa do estudo para que se possam perceber as conclusões obtidas.

A primeira tarefa, consistia na leitura, interpretação e comentário de uma notícia de Jornal. Deste modo, pretendiam verificar se os entrevistados conseguiam identificar a ideia principal do texto, através da sistematização da informação; se identificavam as fontes e as opiniões expressas; se distinguiam os factos das opiniões; se formavam ou reformulavam a sua opinião sobre o tema, fundamentando-a com elementos retirados do texto; por fim, era-lhes pedido que comentassem o próprio processo de leitura, com o objectivo de observar a sua capacidade de identificar aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão do texto.

Os resultados obtidos vão ao encontro do que Kleiman (1989) observou num estudo realizado com leitores adultos, em que aqueles que revelavam um baixo nível de

escolaridade tinham dificuldade em extrair a informação do texto, e compensavam essa incapacidade, através da mobilização de conhecimentos prévios acerca do assunto. Não ligavam aos elementos textuais, evocavam conhecimentos irrelevantes ou indirectamente relacionados com o tema, o que podia acabar por comprometer ainda mais a compreensão do texto. Neste caso, os entrevistados com um baixo grau de alfabetismo não conseguiam reproduzir oralmente o conteúdo da notícia após a sua leitura. Como não conseguiam retirar informações do texto, activavam os conhecimentos prévios que tinham sobre o assunto e acabavam por emitir as suas opiniões sem se interessarem em confrontá-las com as informações do texto. Deste modo, os comentários que faziam, depois de terem lido a notícia, não eram diferentes daqueles que tinham feito antes, o que demonstra que tinham aprendido pouco com a leitura. Quando a entrevistadora lhes pedia para comentarem o texto e o próprio processo de leitura, não entendiam a solicitação e acabavam por voltar a comentar o conteúdo do texto.

Os entrevistados com um grau de alfabetismo médio-baixo, conseguiram sintetizar oralmente o conteúdo da notícia, embora nalguns casos com a ajuda da entrevistadora. Adicionaram às informações textuais outras retiradas de diferentes fontes, assim como opiniões pessoais sem se preocuparem muito em distingui-las. Também não retomaram espontaneamente o texto para verificarem certos detalhes. Quando comentavam o processo de leitura, faziam-no de forma simples e linear, afirmando que tinham compreendido tudo e não tinham tido dificuldades.

Os entrevistados com graus de alfabetismo médio-alto e alto foram capazes de levantar hipóteses prévias sobre a notícia, conseguiram reproduzir oralmente o seu

conteúdo, distinguindo as opiniões pessoais e os conhecimentos prévios sobre o assunto das informações textuais. Conseguiram retirar informações específicas do texto. Também foram capazes de comentar o seu próprio processo de leitura.

Os dados obtidos na realização desta tarefa, permitiram aos autores concluir que os tipos de texto, os usos que fazem parte da prática de alfabetização dos sujeitos, assim como a escolarização, cumprem um papel importante no processo de desenvolvimento da metalinguagem, acrescentaram ainda que a capacidade de reflexão do sujeito sobre o seu próprio saber está vinculada às práticas de leitura e escrita, ao hábito de falar sobre os seus saberes e sobre as suas dificuldades, identificando os limites, organizando dúvidas, tendo a capacidade de solicitar sempre que necessário a ajuda de outro que em interação cria as condições efectivas para a construção de um conhecimento mais elaborado.

Na tarefa de escrita, era pedido aos sujeitos que imaginassem que tinham ido a uma empresa à procura de emprego, onde tinham de preencher uma ficha com os seguintes elementos: dados pessoais, descrição das funções actuais, descrição das características pessoais e experiências anteriores que lhes conferiam qualificações para o cargo pretendido.

Os resultados obtidos demonstraram que os entrevistados com baixo grau de alfabetização deram muitos erros ortográficos e tinham uma caligrafia pouco cuidada, não utilizavam pontuação, nem conseguiam fazer enumerações, realizavam o que lhes tinha sido pedido de forma muito rudimentar. Tudo isto era revelador de um deficiente domínio da linguagem escrita.

A escrita do grupo de entrevistados com um grau médio-baixo de alfabetismo demonstrou-se mais desenvolvida em comparação com a do grupo anterior, pois construíram frases simples, usaram a pontuação, embora muitas vezes de forma pouco adequada. Ao descreverem as suas funções no trabalho, optaram pela enumeração ou relato descritivo, reproduzindo, quase sempre, expressões próprias da oralidade. Deram alguns erros ortográficos.

Por fim, as produções escritas dos grupos com grau médio-alto e alto de alfabetismo, distinguem-se bastante das anteriores, um vez que descreveram as funções que exerciam no emprego actual através de enumerações, construindo um texto estruturado e com pontuação adequada. Para escreverem sobre as suas características pessoais usaram um estilo mais impessoal, o que produziu um efeito mais objectivo. Não deram erros ortográficos e a sua caligrafia era legível e regular. Contudo, as suas produções escritas do ponto de vista formal não eram totalmente perfeitas.

De acordo com os resultados apresentados, os autores concluíram que a qualidade da escrita argumentativa, depende do nível de escolaridade dos sujeitos, assim como, das suas práticas de alfabetismo.

Luria (1987) também estudou a produção escrita de adultos que aprenderam a escrever tardiamente, e por esse motivo, não dominavam a linguagem escrita suficientemente. Concluiu que os adultos quando escrevem fazem-no como falam e como agem no seu dia-a-dia. Deste modo, a sua linguagem escrita reflecte as formas que se usam na linguagem oral. Mas o autor acrescenta que assim como a linguagem oral pode influenciar a linguagem escrita, a linguagem escrita também pode agir sobre a oral,

no caso de adultos que dominam perfeitamente a linguagem escrita e por esse motivo, começam a falar como escrevem.

Em suma, a aquisição e domínio das capacidades de leitura e escrita são importantes para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

5 - A Ortografia.

Segundo Estrela e Correia (1994) a palavra ortografia é composta por dois elementos: *Ortho* (*s*), que quer dizer correcto (*a*) e *grafia*, que significa escrita.

De acordo com o dicionário, ortografia é sinónimo de “forma correcta de escrever palavras”.

Para Read (1983, citado por Almeida, Guerreiro & Mata, 1998, p.321) "o alfabeto e a ortografia são elementos reservados aos sistemas escritos e representam os sons da linguagem. O alfabeto refere-se ao conjunto de caracteres empregues e a ortografia aos princípios através dos quais o alfabeto é posto em correspondência com os sons da fala".

Com efeito, a ortografia deve ser encarada como um código ou conjunto de regras que estabelecem o modo de fazer as correspondências entre palavras faladas e escritas. Todavia, é importante referir o carácter arbitrário do código escrito. Essa arbitrariedade existe em relação aos sons que pretende representar e também na relação entre fonemas e grafemas. Na maioria dos casos, a relação entre o som (fone) e o grafema não é unívoca. Quer isto dizer, que a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia, nem a uma mesma grafia corresponde sempre o mesmo som. Daí que Köhler (1993, p.161) afirme: "(...) a ortografia (...) é um sistema complexo". Para este autor, a ortografia não se pode considerar verdadeiramente fonética, em virtude do alfabeto derivar do latim, e como mencionámos anteriormente não haver uma correspondência fonema - grafema; além disso, os grafemas que devem transcrever os

sons da língua funcionam em dois eixos: o eixo sintagmático (combinações gráficas), e o eixo paradigmático (associações morfológicas). É portanto, importante a posição do grafema para saber como se escreve uma palavra. Segundo o autor, a ortografia também indica o sentido e reenvia para a etimologia das palavras.

Todavia, esta complexidade inerente à ortografia resulta ainda de outros factores, ou seja, por um lado, existem regras ortográficas que regulam as relações grafemas - fonemas, e por outro, não existem regras estabelecidas, derivando as formas escritas do uso, tradição e evolução histórica da língua (Morais & Teberosky, 1994).

Em suma, a ortografia não se reduz a uma mera transcrição da maneira como se fala. Em especial, nas ortografias que admitem regras contextuais e irregularidades, como é o caso da ortografia portuguesa, é natural que os alunos demorem algum tempo a dominá-la. Nesse percurso, surgem os erros que falaremos mais adiante.

6 - A Ortografia da Língua Portuguesa - Origem, Evolução Histórica e Caracterização.

A origem da Língua Portuguesa está no Latim. No século I A. C. os Romanos completaram a ocupação da Península Ibérica e iniciaram a romanização começando pela introdução de uma nova língua. O Latim foi adoptado em quase toda a Espanha e das línguas celtas pouco vestígios restaram. Mas o Latim, introduzido nas províncias romanas não possuía uniformidade linguística. Os grupos sociais mais elevados (escritores, retóricos e aristocráticos) utilizavam uma língua pouco acessível ao povo; o chamado latim clássico que se opunha ao latim popular utilizado pelo povo. As suas diferenças situavam-se a nível lexical e fonético. Com a queda do Império Romano do Ocidente, o latim clássico também desapareceu, ficando o latim popular em cada região.

Este foi-se autonomizando e evoluiu de acordo com as diferentes características do clima, dos costumes, da raça e do aparelho fonador de cada povo, formando as diferentes línguas românicas.

O latim vulgar foi dominando a Península na fala dos lusitano, e depois nas dos suevos, visigodos e árabes até ao século IX, altura em que se começou a criar o romance galaico-português. Assim, surgiu uma língua independente na evolução de sons e formas, que, partindo do mesmo étimo, divergiu no caminho seguido, originando vocábulos aparentemente diferentes, mas com um sentido geral comum implícito, visto que as palavras divergentes, umas surgiram por via erudita e outras por via popular (Alves, 1993).

Segundo Sousa (1999), a verdadeira fase histórica do Português situa-se nos finais do século XII. De acordo com Gonçalves (1992), tal facto parece coincidir com a independência política do reino Português. Sousa (1999) revela que, desde esta data até meados do século XVI, a língua é sujeita a uma disciplina gramatical e escolar. No século XVI, com as primeiras descrições gramaticais tenta-se que a língua sofra uma codificação gráfica. Neste período, a língua que evoluíra a nível fonético sofre novas transformações com o classicismo. Dá-se a separação entre o português e o galego e nasce o português moderno. Nos séculos XV e XVI, época dos descobrimentos, a língua Portuguesa é levada para o Brasil, África e Ásia.

Neste período, de acordo com Gonçalves (1992, pp. 41-43) são criadas as primeiras gramáticas (1536 e 1540), cujos respectivos autores são: Fernão de Oliveira e João de Barros; surgem os primeiros estudiosos da língua, e realiza-se o primeiro estudo sobre ortografia (1574) da autoria de Pêro de Magalhães de Gândavo (Regras que ensinam a escrever e orthographia da língua portuguesa). No final do século XVI, Duarte Nunes de Leão cria a sua Orthographia (1576).

Neste contexto, a grafia da língua portuguesa revela bastantes arbitrariedades fruto de uma certa indisciplina que se manteve até ao princípio do século XX, altura em que se realiza a primeira reforma ortográfica (1911) conduzida por Gonçalves Viana. A comissão desta reforma tinha como objectivo principal simplificar a grafia da língua. Mas o Brasil não gostou da atitude individualista do seu país irmão, e instaurou uma guerra ortográfica, da qual resultou uma língua comum, mas com ortografias diferentes. Em 1931 a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, tentam um

novo acordo que unifique a Língua Portuguesa. Em 1945, os governos dos dois países assinam o Acordo Ortográfico que é implementado em Portugal, mas que no Brasil por motivos políticos não é aprovado. São realizadas novas tentativas em 1971, 1975 e 1986, mas não são aprovados os acordos. Em 1990, as Academias de ambos os países com representantes dos Governos dos países de expressão portuguesa assinam o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que deveria vigorar a partir de 1994. Porém não foi ainda ratificado pelas Assembleias dos países de expressão portuguesa, inclusive Portugal (Sousa, 1999, pp. 34-36).

Resumindo, a ortografia portuguesa ao longo da sua história passou por três períodos distintos. O primeiro, denominado de período fonético, corresponde à época do Português arcaico, o período etimológico, que vai desde o Renascimento até ao início do século XX, e por último, o período das reformas ortográficas que começou com as reformas de 1911 e se estendeu até aos nossos dias (Castro, 1987). Os vários acordos que ocorreram ao longo deste século visaram sobretudo tentar simplificar a ortografia portuguesa (como já mencionámos anteriormente) que pode ser classificada segundo o grau em que deixa transparecer a cadeia falada, como estando numa posição intermédia entre o polo transparente e o opaco (talvez se aproxime mais do polo transparente), (Castro & Gomes, 2000). A ortografia portuguesa pode ser definida como o sistema de escrita ou grafia representante comum de todos os dialectos do português falado; a sua base é a história da linguagem considerada como língua e como dialecto.

Como refere Sousa (1999): "O português que hoje utilizamos é portador de uma longa história e traz dentro de si, quer quando se fala, quer quando se escreve, a marca

da sua evolução feita de acomodações e assimilações, orientadas pela espontaneidade e arbitrariedade, mas também, por intervenções eruditas, realizadas por conhecedores da língua, com o objectivo de preservar as marcas da sua origem, ou por políticos desejosos de adaptá-la às novas realidades" (p. 36).

6.1. Relações entre grafia e som.

Segundo Bergström e Reis (1999) para se representar na escrita as palavras de uma língua usam-se sinais gráficos, as letras, cujo conjunto ordenado constitui o alfabeto. Em português também se usam sinais adicionais que têm a função de indicar a forma como se pronunciam alguns sons (acentos e o til). O conjunto de normas que estabelece a utilização dos sinais gráficos denomina-se ortografia de uma língua.

Porém, existe uma ressalva, como já foi mencionado anteriormente, estas normas não permitem representar de forma rigorosa os sons produzidos pelos falantes, uma vez que não existe uma relação directa e unívoca entre os sinais gráficos e os sons representados. Deste modo, convém distinguir de forma clara os sons da fala dos sinais gráficos que usamos na escrita para os representar, tendo em conta que essa representação é apenas aproximada e convencional.

O alfabeto português é composto por 23 letras: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, z. A estas letras juntam-se o k, w e y, que têm um uso restrito.

A transcrição fonética utiliza-se quando se pretende indicar de forma rigorosa a pronúncia de uma dada palavra ou sequência, de um segmento (vogal, semivogal,

consoante) e de um conjunto de segmentos (sílabas, ditongos). Pode ser definida como a transcrição sistemática dos sons da fala feita com base num conjunto de símbolos fonéticos chamado Alfabeto Fonético Internacional.

6.2. Normas Ortográficas da Língua Portuguesa.

Os sons que constituem a língua portuguesa são: as vogais, os ditongos, os hiatos, as consoantes.

As vogais são sons da fala produzidos com a vibração das cordas vocais, saindo o ar livremente através da cavidade bucal. As diferenças entre as diversas vogais resultam das diferentes configurações da cavidade bucal durante a sua produção. Existem vogais orais (dedo), produzidas pela passagem do ar apenas pela cavidade bucal e vogais nasais (romã), em que o ar passa também pela cavidade nasal. As vogais também se distinguem em função do acento que determina a intensidade com que são produzidas. As que ocorrem em sílaba acentuada designam-se tónicas (café), as que ocorrem em sílaba não acentuada designam-se átonas (bola). Distinguem-se também quanto ao timbre em abertas (neto) e fechadas (pato). Como a relação entre a escrita e os sons que ela quer representar não é directa, é necessário distinguir ainda as vogais fonéticas (vento) das vogais gráficas (pano) (Bergström & Reis, 1999).

Os ditongos são uma sequência de uma vogal e uma semivogal ou vice-versa. As semivogais são sons muito próximos das vogais, mas distinguem-se destas por não poderem constituir sozinhas um núcleo de sílaba. Existem ditongos orais (pai) e ditongos nasais (mãe) formados pela combinação de vogais com semivogais (Ibidem).

As consoantes são os sons da fala produzidos com uma obstrução total ou parcial à passagem do ar através da cavidade bucal. O seu modo de articulação permite distinguir consoantes oclusivas (em que existe um obstáculo total à passagem do ar) de consoantes fricativas (em que a obstrução é parcial e por isso o ar passa por uma passagem estreita criando-se um ruído). As consoantes oclusivas são: (p), (t), (k), (b), (d), (g), peixe, tia, casa, bola, dia, galo. Também existem oclusivas nasais: (m), (n), (ø), mala, nada, vinho. As consoantes fricativas são: (f), (s), (S), (v), (z), (Z), fato, sapo, chapéu, vela, zona, janela. Como a relação entre a escrita e os sons não é directa, também existem consoantes fonéticas e gráficas. Para representar alguns sons consonânticos (consoantes fonéticas) usam-se dígrafos, como, ch, lh, nh, rr, ss, que são combinações de duas letras que representam um único som (Ibidem).

7 - A Aprendizagem da Ortografia

Segundo Genouvrier e Peytard (1985) a aprendizagem da ortografia está ligada à aprendizagem da leitura e da escrita. Para os autores, é através da observação da forma gráfica exigida pela leitura, assim como através da construção da forma gráfica exigida pela escrita que o aluno fixa a grafia correcta das palavras, ou seja, a sua ortografia. Entendida como um ponto para o qual tudo converge no ensino de uma língua.

De acordo com Allal (1997) o ensino ortográfico de uma língua pode ser feito através de duas vias: uma visa a aprendizagem específica da ortografia e a outra visa a aprendizagem integrada da ortografia.

Na primeira, a aprendizagem da ortografia reduz-se a actividades de memorização, de exercícios, de ditados com o objectivo de aumentar os conhecimentos adquiridos através de situações anteriores de escrita. Parte-se do pressuposto de que a aquisição dos conhecimentos ortográficos deve ser feita com base em actividades específicas, como por exemplo tarefas de escrita complexas.

Na segunda, a aprendizagem da ortografia realiza-se por meio de actividades de produção escrita, ou então, através de situações que impõem a leitura e escrita, isto é, actividades globais de comunicação. Neste tipo de abordagem os exercícios específicos também podem ocorrer mas, funcionam como um aspecto secundário. A aprendizagem integrada da ortografia parte do pressuposto de que as actividades de produção escrita confirmam a estruturação gradual das competências ortográficas das crianças.

Para Allal (1997), estas duas abordagens segundo os seus princípios opõem-se. Todavia, de acordo com a realidade das práticas escolares, elas tendem a aproximar-se.

Em suma, na escola o ensino da ortografia deve ser organizado através de actividades que estimulem uma produção escrita que reflecta o mundo real, utilizando as sugestões de livros, revistas, artigos de jornais, folhetos de supermercado, viagens, receitas de culinária, etc. Outro aspecto importante e que deve ser posto em prática, é a interacção entre pares na criação de textos, uma vez que se geram opiniões diferentes que podem ser confrontadas e os resultados podem ser mais positivos. "Os alunos vêm de forma mais clara os objectivos e os critérios de qualidade da actividade da escrita e adquirem maior consciência das estratégias por eles usadas. Além disso, a prática da interacção favorece o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas que lhes permitem analisar a linguagem" (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

7.1. Modelos de aquisição da ortografia e seu desenvolvimento.

Segundo Seymour (1997) na aquisição da ortografia estão envolvidas duas competências: a elaboração de conhecimentos sobre as relações sons-letras; e a memorização de uma série de informações de natureza morfológica sobre as palavras, tendo em conta a sua ortografia.

Esta autora, refere uma teoria de desenvolvimento ortográfico, intitulada Modelo de Função Dual, constituída por cinco componentes distintos: o Processo Logográfico e o Processo Alfabético que estão na base de desenvolvimentos posteriores, a Consciência

Linguística que tem a função de interação entre os restantes componentes, a Estrutura Ortográfica e a Estrutura Morfográfica que funcionam como uma estrutura central.

O processo logográfico permite o reconhecimento e o armazenamento de palavras, através de índices visuais e/ou fonológicos, codificando-as sob a forma de informações parciais ou completas acerca da identidade das letras. Este processo é muito importante para a aquisição da ortografia, visto que é através dele que a informação ortográfica é interiorizada e pode ser usada na construção de novas palavras. Quando ocorre algum problema neste processo, pode daí resultar uma dificuldade em memorizar o vocabulário, degenerando em dificuldades na ortografia.

O processo alfabético baseia-se no conhecimento das letras e sons que lhe correspondem, promove a estrutura ortográfica, através de uma estrutura central que constitui a base de desenvolvimentos subsequentes. O processo alfabético interage com a consciência linguística, desenvolvendo a consciência dos fonemas. A autora, refere ainda a existência de uma segunda forma de consciência linguística baseada na estrutura morfográfica, que permitirá, em níveis mais avançados, a ortografia de palavras mais complexas.

A estrutura ortográfica codifica os conhecimentos gerais sobre o sistema de correspondências e é responsável pelo tratamento das palavras. Seymour, sugere que neste modelo existem três estados: o central, o intermédio e o avançado, os quais se vão tornando progressivamente mais complexos colocando em jogo um elevado número de níveis. O estado central é considerado como vital para a formação de um sistema ortográfico.

Como o sistema ortográfico é composto por palavras com duas ou mais sílabas, o modelo contempla a existência de uma estrutura morfográfica que depende da aquisição da estrutura ortográfica e da interação com a consciência linguística funcionando como a estrutura que revê as entidades silábicas e as suas combinações.

Henderson (1985, citado por Treiman & Cassar, 1997) na sua teoria sobre o desenvolvimento ortográfico define cinco etapas para a sua aquisição:

A primeira é apelidada de escrita pré-letrada, porque a escrita da criança corresponde a uma actividade grafo-perceptiva, na qual não existe distinção entre o desenho e a escrita, embora elas já saibam que escrever não é desenhar.

A segunda etapa corresponde à escrita pelo nome das letras. Nesta fase de desenvolvimento ortográfico, as crianças já compreendem que as letras codificam os sons das palavras e progressivamente vão dominando a correspondência entre as letras e os respectivos sons ao mesmo tempo que adquirem o nome das letras do alfabeto.

Quando a criança começa a memorizar as palavras à medida que as lê, entra na etapa dos padrões intra-palavras. Segundo o autor, a partir do momento em que as palavras são memorizadas é possível escrevê-las correctamente. As crianças compreendem que determinados padrões de letras produzem determinadas sequências de sons, aprendem os padrões de escrita convencionais e utilizam-nos na sua escrita. Tudo isto, contribui para um melhor desempenho ortográfico.

A etapa da junção silábica, pode ocorrer a meio do percurso do 1º Ciclo do Ens. Básico. Caracteriza-se pela utilização de consoantes duplas para transcreever vogais curtas.

A última etapa, apelidada de princípios derivacionais, dá-se no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando as crianças que progridem mais rapidamente exploram as relações ortográficas entre as palavras em termos de raiz, origem e sentido.

Ehri (1997) e Ellis (1997), consideram a existência de quatro níveis de desenvolvimento ortográfico.

O primeiro nível, denominado pré-alfabético ou pré-comunicativo, corresponde a uma fase mais precoce, em que os conhecimentos que as crianças possuem acerca das letras evoluem na sua imitação através de traços, passando pela escrita de pseudo-letas até culminar na escrita de letras conhecidas.

No nível seguinte, alfabético parcial ou semi-fonético, verifica-se que as crianças começam a identificar os nomes e os sons das letras, ou seja, começam a compreender que a cada letra corresponde um som que representa uma palavra.

No nível fonético ou alfabético completo, as crianças já são capazes de decompor as palavras nos fonemas que as constituem. Elas compreendem que as palavras são escritas com diversas letras e que se escrevem de forma convencional. Com o passar do tempo, vão memorizando a escrita e leitura das palavras que lhes são familiares e efectuam uma comparação quando se deparam com novas palavras.

O último nível, consolidação alfabética, equivale à consolidação ortográfica das palavras, após uma análise aprofundada das mesmas.

Por sua vez, Jaffré e Fayol (1997) consideram que o desenvolvimento ortográfico passa por três períodos distintos: o primeiro denomina-se fase pré-alfabética, e corresponde ao nível pré-comunicativo, descrito anteriormente. O segundo, é a fase

alfabética, que corresponde ao nível semi-fonético. Por último, a fase ortográfica assemelha-se ao nível da consolidação alfabética, já descrito.

Perante a exposição que acabámos de realizar, parece estarmos em condições de poder afirmar que todas as teorias acerca da aquisição e desenvolvimento ortográfico em sistemas alfabéticos possuem diversos aspectos em comum.

Porém, Treiman e Cassar (1997) consideram que as diversas teorias existentes contemplam o desenvolvimento ortográfico nas crianças tardiamente, visto que as crianças mais jovens desde cedo possuem conhecimentos sobre a escrita, mais concretamente, sobre as relações morfológicas e as sequências das letras.

Para concluir, fazemos referência a um estudo realizado em Portugal por Almeida, et al. (1998) em que é destacado o papel activo que as crianças possuem na aprendizagem da ortografia. Segundo as autoras, é muito importante existirem interacções sociais neste processo, como forma, de garantir o sucesso da sua aprendizagem.

7.2. Processos cognitivos implicados na aquisição e desenvolvimento ortográfico.

"A criança ou o adulto quando produzem um texto escrito põem à prova a sua habilidade ortográfica" (Sousa, 1999, p. 37).

De acordo com o autor supracitado, na aquisição, conservação e produção da ortografia estão envolvidos processos ligados à percepção da fala, à leitura e à escrita.

O mesmo autor refere ainda que neste domínio estão envolvidos vários aspectos, ou seja, por um lado, o carácter fonográfico da linguagem escrita, por outro, o sujeito passa por diferentes níveis de elaboração mental acompanhados dos respectivos processos que intervêm na transformação de estímulos sonoros ou visuais em representações, seguidas de informação útil para poder escrever fazendo uso dos conhecimentos ortográficos.

Para que possamos escrever sobre os processos cognitivos implicados na ortografia é importante fazer uma breve alusão sobre o que se passa no domínio da leitura e da escrita.

No que concerne à leitura e à escrita podemos afirmar que se encontram interligados, uma vez que apenas lemos o que está escrito e quando escrevemos, fazemo-lo a pensar em alguém que possa ler.

O leitor ao ler, tenta captar o que está escrito independentemente da perfeição da forma gráfica das palavras. "O resultado final de uma análise fonológica na leitura, é uma palavra que pode ser confrontada com a sua representação fonológica" (Ibidem, 1999 p. 54). Na escrita esse processo só é possível se o sujeito dominar vários níveis de competência linguística, pois quem escreve, para evitar erros de interpretação, deve fazê-lo de acordo com as regras ortográficas convencionadas para determinada língua. Mais acrescento que na leitura, um leitor adulto pode reconhecer uma palavra através de indicativos. A escrita só pode ser correcta se as palavras possuírem todos os elementos que as constituem.

Em línguas alfabéticas, o conhecimento das regras de correspondência irá ajudar no acto de leitura a transformar os grafemas em fonemas e na escrita os fonemas em grafemas.

Tanto na leitura como na escrita, segundo diversos autores, o reconhecimento ortográfico pode ser feito através da teoria do duplo canal: o canal fonológico e o canal directo e visual.

A via fonológica, também denominada de indirecta ou não-léxica, guia-se pela regularidade garantindo a escrita de palavras reais, conhecidas ou não, de pseudo-palavras ou não-palavras marcadas pela regularidade, sendo inadequada para a escrita de palavras irregulares.

A via visual ou lexical, também denominada ortográfica, apoia-se no léxico grafémico ou ortográfico, seria utilizada com palavras conhecidas e frequentes, quer regulares como irregulares, não sendo capaz de transcrever pseudo-palavras ou não-palavras.

Morton (citado por Zesiger & Partz, 1997) também propõe a existência destas duas vias: lexical e fonológica. Segundo o autor, a primeira é responsável pela generalização das palavras familiares; a segunda pela produção das palavras não-familiares e pseudo-palavras. De acordo com este modelo, é necessária uma actuação simultânea destes processos para se conseguir gerar uma sequência de grafemas em resposta a um estímulo oral.

Seymour e Porpodos (1980, citados por Sousa, 1999) sugerem que tanto os escritores como os leitores experientes, utilizam um canal grafo-fonético para a

codificação e descodificação das palavras regulares e um canal léxico-semântico para as palavras irregulares ou homófonas. A falta de domínio destes dois canais, acarreta dificuldades na leitura e reduz a possibilidade de escrita sem erros ortográficos.

Também Baron (1980, citado por Sousa, 1999) sugere a existência da via visual ortográfica e a via fonológica, contudo, concluiu que uma dessas vias se tinha especializado em ortografia, ou seja, a via fonológica.

Valle Arroyo (1989), propõe um modelo de duplo canal, em que é utilizada a mediação fonológica para sistemas de escrita transparentes (também apelidadas de superficiais), isto é, sistemas em que a relação fonemas - grafemas é constante e unívoca; e a mediação fonológica em conjunto com a escrita lexical para sistemas de escrita opacos (também chamados de profundos).

Por fim, Ehri (1997), sugere a existência de três processos em ortografia. A escrita de palavras familiares por meio da memória e a escrita de palavras não familiares por invenção e/ou por analogia. A escrita de palavras familiares de memória equivale a um acesso à representação na memória lexical a partir de uma palavra escutada e da recuperação das sequências das letras. A escrita de palavras não familiares por invenção corresponde à criação de uma ortografia plausível por extensão da pronúncia e da segmentação em unidades; por analogia entende-se o acesso a uma palavra familiar em referência a um padrão de pronúncia análogo na memória lexical, através da recuperação das letras correctas e invenção das letras que faltam.

7.3. Factores que influenciam a aquisição da ortografia.

Para Morais e Teberosky (1994), existem vários factores que influenciam a aquisição da ortografia, designadamente a consciência fonológica, o dialecto oral, o tempo de escolarização e as oportunidades de exposição à língua escrita impressa. Todos eles estão ligados às características dos alunos e à sua história pessoal.

De acordo com Share (citado por Perfetti, 1996), a consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aquisição dos conhecimentos ortográficos. A consciência fonológica permite ao indivíduo assimilar que a linguagem escrita é reflexo da linguagem oral.

Para Citoler e Sanz (1997), a consciência fonológica é a capacidade de explicitar as unidades que compõem a linguagem falada, ou seja, as palavras, sílabas e fonemas.

Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979, citados por Defior, 1994), através das suas investigações com adultos analfabetos, concluíram que a consciência fonológica é consequência da aprendizagem da leitura num sistema alfabético. Deste modo, estes autores defendem que a aprendizagem da leitura é que promove o desenvolvimento da consciência fonológica.

Bonin, Fayol e Gombert (1997), contestam a posição defendida anteriormente e declaram que a informação fonológica não é uma fase preliminar e necessária para o estabelecimento das representações ortográficas.

Bradley e Bryant (1978, 1985, citados por Defior, 1994), alegam a existência de diferentes níveis de consciência fonológica (identificação de rimas, aptidões de segmentação, ...) que se manifestam em diferentes momentos da aprendizagem.

No que respeita ao dialecto oral, e segundo Morais e Teberosky (1994) algumas investigações vieram comprovar que existe uma influência directa no desempenho ortográfico, visto que a maioria dos erros que ocorrem na escrita são reflexo da forma como são pronunciadas as palavras.

Em relação ao tempo de escolarização, existem dados que comprovam que à medida que os alunos progredem na escolaridade vão diminuindo os erros ortográficos, nomeadamente em situações de escrita de textos espontâneos e de ditado.

Acerca deste pressuposto, Treiman e Cassar (1996) referem que os escritores experientes possuem inúmeras informações sobre a ortografia, o que lhes permite tratar o espaçamento entre palavras, a orientação da escrita, as sequências das letras e as diversas maneiras de representar certos fonemas em função de vários factores, como a sua posição dentro das palavras.

Por fim, as oportunidades de acesso e exposição à escrita impressa possuem um papel importante no desempenho ortográfico, porque quanto maior for a exposição da criança à linguagem escrita, maior é a sua possibilidade de aumentar o léxico e consequentemente escrever com menos erros ortográficos.

Outros factores existem que afectam o desempenho ortográfico e estão ligados às propriedades das palavras: a frequência de uso da palavra na língua escrita impressa - o aparecimento frequente dessas palavras facilita a escrita correcta das mesmas; e a regularidade ou irregularidade na correspondência fonema - grafema - se houver regularidade a escrita torna-se mais fácil (Groff, 1982, 1984, citado por Morais e Teberosky, 1994).

8 - Os Erros Ortográficos.

A noção de erro ortográfico está dependente da noção de norma ortográfica em vigor e que rege o sistema de escrita. E, como se aludiu anteriormente, essa norma não é imutável, sofreu uma evolução histórica e resulta de intervenções (culturais, sociais e políticas) conscientes ao longo dos tempos. Contudo, para Sousa (1999) este tema possui uma particularidade importante - "nunca haverá um sistema ortográfico ideal" (p. 16) porque, segundo ele, enquanto as características fonéticas da língua falada possuem em carácter dinâmico e evolutivo, a ortografia possui um carácter mais estático. Além disso, o domínio da língua falada e escrita exige tempo, estudo e prática passando por fases menos perfeitas até atingir fases mais perfeitas mas, sem nunca estar concluído. Como mencionámos anteriormente, existem casos em que não são as regras que ditam o modo de escrever correctamente determinadas palavras, isto porque elas resultam do uso, da tradição e da evolução histórica da língua de um povo (Morais & Teberosky, 1994).

Para alguns investigadores, o conceito de erro ortográfico é uma invenção recente que se prende com fenómenos como a universalização da escolaridade obrigatória e a divulgação de informação através dos meios de comunicação social. É conveniente acrescentar que a escrita também se tornou num dos critérios de avaliação do saber dos alunos.

Para Pinto (1998) o erro pode ter duas leituras distintas: pode ser sinónimo de falha, segundo uma visão clássica, e neste caso, é entendido como um objecto de

"censura", com vista à obtenção de um melhor desempenho no âmbito da norma ortográfica em vigor. Também pode ser encarado sob uma perspectiva menos usual, em que a escrita é entendida como um objecto em construção, quer isto dizer que se parte dos conhecimentos que a criança possui naquele momento. Deste modo, dá-nos a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento do conhecimento da criança.

Para Jaffré e Fayol (1997), os erros são resultado de dois factores, por um lado as dificuldades próprias de cada indivíduo e por outro, das características do sistema escrito.

Köhler (1993), refere que as crianças mais novas definem a ortografia como "aprender a escrever", as crianças mais velhas associam a definição de ortografia às "faltas" cometidas nas cópias que vão ser responsáveis pela atribuição de determinadas notas. Esta prática conduz a sanções e a uma visão negativa da ortografia. O autor contesta esta visão, porque considera que o erro pode desempenhar um papel positivo quer no ensino quer na aprendizagem da ortografia. Segundo o autor a criança deve testar as suas hipóteses aquando da escrita de uma palavra, deve confrontar ideias e desenvolver uma "dúvida ortográfica", para poder aprender. Jaffré (1990), acrescenta que o erro é uma passagem obrigatória da aprendizagem e deve ser considerado como uma manifestação de um trabalho intelectual.

Ehri (1997), refere que o reconhecimento dos erros ortográficos pode ser realizado através da memória no que respeita às palavras familiares (comparando com as palavras existentes na sua memória lexical). Através da codificação e/ou analogia no caso de palavras não familiares (efectua-se uma utilização dos conhecimentos alfabéticos para

verificar a adequação das letras a nível ortográfico, seguida de uma comparação da palavra dada com as palavras existentes na sua memória lexical).

Estrela e Correia (1994) definem a língua como um facto social. Como tal, as regras ortográficas são como leis que regulamentam a actividade da escrita, e portanto têm de ser cumpridas. Porém, existem infracções, isto é, os erros ortográficos, que resultam de várias causas que vão desde a insuficiente ou má aprendizagem que o indivíduo fez da língua na escola, ao desleixo do dia-a-dia, à contaminação através das características da linguagem oral, a perturbações de carácter patológico (dislexia), até a interferências provenientes de ortografias estrangeiras.

Os autores supracitados, advertem que não devemos deixar que os erros ortográficos se transformem num "ruído" da escrita.

8.1. Restrições das normas ortográficas.

Segundo Morais e Teberosky (1994) existem quatro tipos básicos de restrições da norma ortográfica do português. O primeiro envolve os grafemas p, b, f, v, t, d que possuem uma regularidade biunívoca com os fonemas que representam. O segundo envolve algumas vogais (e, i, o, u), dígrafos (gu, nh, qu, rr, ss) e algumas consoantes (n, m, g, j, c, r) que possuem uma regularidade do tipo contextual em relação aos fonemas que representam. Quer isto dizer que para estes grafemas existem regras ortográficas que regulam a sua escrita em função do contexto (exemplos: regra de uso universal – M antes de P ou B; regra de uso parcial – G e J, com as vogais *a, o, u*, o uso de uma está restringido ao contexto, excepto com as vogais *e e i*). O terceiro diz respeito às

restrições de morfemas e à categoria gramatical das palavras. No último, enquadram-se as restrições das formas únicas autorizadas, cuja utilização não permite derivar nenhum tipo de regra e cujo emprego correcto pressupõe um comportamento reprodutivo.

Perante tudo aquilo que acabámos de expor, talvez possamos concluir que uma escrita com correcção implica um conhecimento e domínio da língua a nível fonético e contextual. A aquisição e memorização das normas ortográficas da língua portuguesa é uma tarefa que requer tempo, prática e reflexão. Em todo este processo também é importante a forma como a escola veicula esta informação ao longo de toda a escolaridade, em especial no início da aprendizagem.

8.2. Tipologia dos Erros Ortográficos.

As várias investigações realizadas sobre as produções escrita de adultos e crianças deram origem a diversas tipologias para analisar e classificar os erros encontrados.

Assim, Valle Arroyo (1989) no seu estudo que realizou com crianças e em que aplicou uma tarefa de ditado, dividiu os erros de acordo com a seguinte tipologia:

Erros puramente ortográficos - erros que conservam o som da palavra, mas em que a grafia é incorrecta;

- Erros fonológicos - erros que conservam a pronúncia da palavra ou que a alteram ligeiramente devido a uma má aplicação das regras de correspondência fonema-grafema;

- Omissões - a palavra ditada não foi escrita;

- Lexicalizações - uma não-palavra é tomada por uma palavra,
- Conversão de uma palavra em não-palavra - uma palavra é tomada por uma não-palavra;

- Substituições de fonema - uma grafia incorrecta de um fonema faz com que este ao ser lido seja confundido com outro fonema.

Sousa (1999) num estudo realizado em Portugal com alunos do Ensino Básico e Secundário utilizou a seguinte tipologia de erros (organizada em três grandes categorias que subdividem em vários tipos de erros mais específicos):

I - Palavras fonética e graficamente incorrectas (erros tipo: adição, omissão, substituição e troca de posição ou inversão de letras);

II - Palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas (erros tipo: maiúscula/minúscula, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos, divisão/aglutinação de letras);

III - Outras (erros tipo: palavra irreconhecível, omitida, substituída).

Rebelo (1993) no seu estudo com crianças que frequentavam os primeiros anos de escolaridade encontrou os seguintes erros:

- Erros de identificação de fonemas - Exemplos: data em vez de bata; toda em vez de boda, fana em vez de fama, e bombo em vez de pombo;

- Fenómenos fonéticos, tais como: influência da oralidade na escrita, (exemplo: fadu), nasalação da palavra (exemplo: pão) e supressão da nasalidade (exemplos: tobo em vez de tombo e cao em vez de cão);

- Confusão entre as diferentes formas gráficas de um fonema (exemplos: gita em vez de guita, qabo em vez de cabo, caza em vez de casa, assorda em vez de açorda).

Gomes (1989, citado em Sousa , 1999) adaptava uma tipologia com cinco categorias:

- Erros que resultam da não correspondência som/letra;
- Erros de morfossintaxe;
- Erros de acentuação;
- Erros de pontuação;
- Erros semântico-pragmáticos.

Morais e Teberosky (1994) num estudo realizado com crianças Brasileiras que frequentavam o 4º ano de escolaridade no ensino público e privado tinham como objectivo comparar os conhecimentos ortográficos dessas crianças. As hipóteses que colocaram pretendiam demonstrar que a habilidade que as crianças possuíam em ortografia estava ligada com a sua habilidade em transgredir.

A metodologia que utilizaram para testar as hipóteses consistiu numa tarefa de ditado seguida de uma tarefa de transgressão (utilizaram o mesmo texto da tarefa de ditado) em que pediam às crianças que voltassem a escrever o texto, mas como se fossem uma criança estrangeira com dificuldades em escrever em Português, por isso teriam de dar erros deliberadamente. No final, as crianças eram sujeitas a uma entrevista clínica, em que tinham de justificar porque tinham dado aqueles erros, como forma de se compreender os conhecimentos que elas tinham das regras ortográficas implicadas na escrita daquele texto.

Após a comparação dos dados resultantes das duas tarefas e da entrevista clínica chegaram à conclusão de que as crianças que mais seguiam as restrições da norma, isto é, as que tinham tido bom desempenho na tarefa de ditado, eram as que mais transgrediam. Além disso, concluíram que quanto maior era o conhecimento das normas ortográficas, mais as crianças se preocupavam em segui-las como forma de não darem erros.

Deste modo, Morais e Teberosky (1994) utilizaram a seguinte tipologia de análise de erros e transgressões, distribuídos pelos seguintes domínios:

- . Subdomínio Correspondência Fonográfica
- . Subdomínio Acentuação
- . Subdomínio Segmentação das Palavras no Texto
- . Subdomínio Marcas Morfológicas de Concordância

No subdomínio correspondência fonográfica, os autores, identificaram ainda o tipo de unidade gráfica com escrita inadequada que se pode distribuir por vogais, consoantes ou dígrafos, tendo verificado também o tipo de regularidade: biunívoca, contextual, morfológica e irregular, e a frequência de uso da palavra em que ocorreu o erro ou transgressão.

Por fim, Pinto (1998), estudou as produções escritas sugeridas de crianças que frequentavam o 2º, 3º e 4º ano de escolaridade, como forma de efectuar uma reflexão mais aprofundada sobre a influência do oral na escrita. Para tal colocou várias questões a que tentou dar resposta. Também analisou a acentuação gráfica e a pontuação por considerar que estes aspectos são complementares da ortografia e podem dar indicações

importantes sobre se a escrita está bem dominada. Para classificar os erros serviu-se da tipologia criada por Girolami-Boulinier (1984) que contempla a compreensão por parte do sujeito e as suas dificuldades a nível perceptivo e lexical:

- Erros de Uso - Correspondem aos erros ortográficos que afectam a forma gráfica das palavras sem atingir a forma auditiva. Exemplos: centado em vez de sentado, chuver em vez de chover, forsa em vez de força, xeia em vez de cheia, etc.;

- Erros Fonéticos - Caracterizam-se por afectar o fonetismo das palavras e dividem-se em: perceptivos e de mecanismo de leitura. Exemplos de erros perceptivos: nesa em vez de mesa, vez em vez de fez, jover em vez de chover, vebido em vez de bebido, etc.; Exemplos de erros de mecanismo de leitura: enpregado em vez de empregado, cumesa em vez de começa, cabeça em vez de cabeça, etc.;

- Erros Linguísticos - Dividem-se em: morfologia verbal (incorrecções das formas verbais) e de individualização/identificação lexical (dificuldades de individualização ou identificação de palavras lexicais ou gramaticais). Exemplos de erros de morfologia verbal: poi em vez de põe, vio em vez de viu, fez-la em vez de fê-la, saltole em vez de saltou-lhe; Exemplos de erros de individualização/identificação lexical: guar-da em vez de guarda, levoa em vez de levou-a, e a em vez de ia, trou-se em vez de trouxe, etc.;

- Erros de Género e Número - Associam-se a uma aplicação deficiente das regras de concordância. Exemplos: caro em vez de cara, da em vez do, seguinte em vez de seguintes, etc.

Como em relação à percentagem total dos erros ocorridos nos três anos escolares estudados, os que apareciam em maior percentagem eram os erros fonéticos perceptivos,

a autora, analisou-os nas suas diversas subcategorias: substituição, omissão, adição e inversão.

Exemplos de erros por substituição: veber em vez de beber, adrigar em vez de abrigar, onhou em vez de olhou, etc.;

Exemplos de erros por omissão: depoi em vez de depois, el em vez de ele, setado em vez de sentado, etc.;

Exemplos de erros por adição: senhore em vez de senhor, admirado em vez de admirado, grozeilha em vez de groselha, etc.;

Exemplos de erros por inversão: escredo em vez de esquerdo, sobertudo em vez de sobretudo, etc.

Através deste estudo, a autora pretendeu demonstrar que à medida que as produções escritas das crianças evoluem do 2º ano para o 4º ano de escolaridade, a influência do oral diminui e aumenta a influência da consciência fonética e linguística, imprescindíveis a um bom desempenho escrito. Além de analisar a ortografia, analisou também a acentuação gráfica e a pontuação, pois para Pinto(1998), esses elementos constituem dois indicadores importantes sobre um bom desempenho ortográfico dos alunos.

Relativamente à forma de remediar os vários tipos de erros encontrados, a autora sugere algumas técnicas de acordo com as diferentes categorias. Assim, os erros de uso podem ser reduzidos através do treino da atenção. Os erros fonéticos podem ser colmatados, através da aprendizagem escolar. Manifestam-se mais frequentemente em indivíduos pouco escolarizados e/ou facilmente influenciáveis por hábitos linguísticos

próprios de um determinado meio. Os erros fonéticos como aludimos anteriormente, dividem-se em erros perceptivos que podem ser visuais, auditivos, ou motores e que se traduzem em adições, substituições, omissões - simplificações, incertezas visuais e inversões; e erros resultantes de uma deficiente aquisição dos mecanismos de leitura. Por fim, os erros linguísticos que ocorrem em qualquer idade independentemente do meio cultural e social, também se dividem, como referimos atrás, em erros de morfologia verbal que dependem do grau de aprendizagem; e em erros de identificação ou individualização lexical que podem afectar a compreensão e construção de frases. Quando a frequência e persistência de erros fonéticos e linguísticos é grande podem ter consequências graves na aprendizagem e domínio da ortografia.

9 - A Metalinguagem e seu Desenvolvimento - Contributos para a sua definição, compreensão e articulação com a ortografia.

A metalinguagem segundo Downing (1986) pode ser definida como uma sensibilidade às características da linguagem oral e escrita, assim como à forma como elas se relacionam. De acordo com o autor supracitado, a capacidade metalinguística é um fenómeno universal importante para o sucesso na aprendizagem da leitura. Mas, essa capacidade pode ser afectada pelas características do sistema escrito. Deste modo, para que as crianças possam reflectir sobre a linguagem escrita, elas precisam de possuir conhecimentos sobre as características ortográficas da língua. Daí que a metalinguagem seja mais um factor que se encontra envolvido na aquisição da ortografia.

Gombert (1990) considera que a metalinguagem é um subdomínio da metacognição, uma vez que se trata de uma actividade cognitiva sobre a linguagem, enquadrando-se nas actividades metacognitivas que englobam dois tipos de actividades: as actividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização, assim como, as capacidades do sujeito controlar conscientemente e planificar intencionalmente os seus próprios processos de tratamento linguístico. Estas actividades abrangem o nível fonológico (actividades metafonológicas), o nível sintáxico (actividades metasintáxicas), o nível semântico (actividades matasemânticas), e o nível pragmático (actividades metapragmáticas). Segundo o autor, existem outros comportamentos precoces não conscientes que designa de epilinguísticos e dizem respeito ao domínio funcional das regras de organização ou de uso da linguagem.

Segundo Hakes (1980) o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas dá-se entre os quatro e os oito anos de idade. Para Gombert (1990) este desenvolvimento ocorre por volta dos seis, sete anos e são as aprendizagens escolares, em especial a leitura, que desencadeiam as manifestações de competências metalinguísticas. Karmiloff-Smith, et al (1996), defendem que o desenvolvimento destas capacidades é progressivo ao longo dos primeiros anos de vida, em vez de surgirem abruptamente a meio da infância.

Mas segundo Gombert (1990) verificam-se "décalages" a nível da idade de aparecimento das manifestações linguísticas, assim como, entre as tarefas metalinguísticas particulares (Hakes, 1980).

Demont e Gombert (1995), referem a existência de três factores que influenciam o desenvolvimento metalinguístico: a experiência da criança com a linguagem em geral, o acesso ao estágio das operações concretas no seu desenvolvimento intelectual geral e o início da escolaridade, mais precisamente, da aprendizagem da leitura.

Estudos efectuados por Karmiloff-Smith (1986, 1990, 1992) revelam que apesar de a metalinguagem não desempenhar um papel central na aquisição da linguagem, na pré-escola existe o acesso a representações verbais de informação que a autora define como metaprocessos e que funcionam como uma base para as tarefas metalinguísticas.

Mas, se a consciência metalinguística é um fenómeno universal despoletado pela aprendizagem da leitura e escrita, também ela é condição necessária para que essas aprendizagens ocorram normalmente. Para Demont, et al (1992) vários estudos têm demonstrado a importância do desenvolvimento metalinguístico no acesso à escrita. E

Ellis (1997) afirma que os erros ortográficos são um indicador para a compreensão metalinguística das crianças.

10 - Os Modelos Metalinguísticos de Karmiloff-Smith e Gombert

Segundo Karmiloff-Smith (1995) o conhecimento armazenado na memória a longo prazo pode ser redescrito progressivamente em representações mais explícitas - Redescrição Representacional.

Para a autora (1986) existem quatro níveis de redescrição e explicitação representacional: o conhecimento implícito - que não possui uma representação interna explícita, os conhecimentos explícitos primários - que resultam de uma reorganização interna dos conhecimentos implícitos, articulados entre si e redescritos no mesmo código representacional que os conhecimentos implícitos, isto é, o cinestésico, o espacial, o temporal e o linguístico. Todavia, estes conhecimentos ainda não estão disponíveis para uma reflexão metalinguística (Ibidem, 1995). Para que isso aconteça e assim haja uma explicitação verbal, são necessários mais dois níveis de redescrição e explicitação representacional: os conhecimentos explícitos secundários e os conhecimentos explícitos terciários.

Os conhecimentos explícitos secundários resultam de uma segunda redescrição dos conhecimentos implícitos, no mesmo código representacional mas, neste caso já acessíveis à consciência; os conhecimentos explícitos terciários representam uma redescrição para um código mais abstracto e mais apropriado ao código linguístico, também acessível à consciência. Assim torna-se possível a explicitação dos conhecimentos metalinguísticos (Karmiloff-Smith 1986).

Como forma de explicar como se processam as várias redescrições, a autora (1986), propõe um modelo com três fases de ciclos recursivos.

Na primeira fase, a produção de uma forma linguística particular é predominantemente conduzida por estímulos externos e as diferentes representações são armazenadas na memória independentemente umas das outras. O desenvolvimento linguístico está ligado ao sucesso comportamental, que resulta da extinção dos feed-backs negativos e da sucessão dos feed-backs positivos. Esta sucessão permite a consistência do sistema e a passagem ao nível seguinte.

Na segunda fase, a criança começa a dominar a organização das representações internas, tornando-as explícitas. As operações metaprocedurais postas em acção não estão acessíveis à consciência, por isso só podem ser inferidas. Segundo a autora (1986), os outputs linguísticos que funcionavam como "ferramentas cognitivas", na fase anterior, nesta fase funcionam como "unidades cognitivas de atenção".

Na terceira fase, as crianças fazem um balanço entre a reconsideração dos estímulos externos e as ligações representacionais internas constituídas na fase anterior e que são redescritos em conhecimentos explícitos secundários e terciários acessíveis à consciência (Ibidem, 1986).

De acordo com a autora (1995), é através destas redescrições sucessivas que as representações se tornam cada vez mais explícitas.

Gombert (1990) baseado no modelo de Karmiloff-Smith, propõe um modelo de desenvolvimento metalinguístico que se desenrola segundo quatro fases sucessivas.

Na primeira fase, desenvolvem-se as habilidades linguísticas a partir de um modelo apresentado pelo adulto que reforça positiva ou negativamente as produções da criança. O aumento da complexidade dos modelos fornecidos pelo adulto e das produções infantis dão origem a uma segunda fase.

Na segunda fase, define-se a competência epilinguística, a criança organiza internamente e de forma controlada os conhecimentos acumulados, articulando-os com os novos conhecimentos que vai adquirindo. A necessidade de um controle intencional e de estabilidade dos tratamentos linguísticos possibilita-lhe a entrada numa terceira fase.

Na terceira fase, dá-se a aquisição da capacidade metalinguística que é despoletada pela aprendizagem da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, torna-se numa condição necessária para que essas aprendizagens decorram normalmente. Porém, o autor defende que o controle cognitivo dos tratamentos linguísticos não se faz permanentemente, devido à automatização dos processos metalinguísticos que resulta da utilização repetida de estratégias cognitivas.

Por fim, na quarta fase, dá-se a automatização dos metaprocessos que estão sempre disponíveis para o acesso consciente mas, só se mobilizarão se no decorrer de uma actividade surgir um obstáculo, ou então quando o sujeito decide focalizar a sua atenção sobre uma tarefa específica.

Este modelo, embora inspirado no modelo de Karmiloff-Smith apresenta algumas diferenças que passamos a enunciar.

Assim sendo, enquanto Gombert considera que o desenvolvimento se dá por fases sucessivas, Karmiloff-Smith considera que ele ocorre ao longo do desenvolvimento

geral, por ciclos recursivos. Ambos estão de acordo ao considerarem que as fases dos modelos podem não englobar simultaneamente os vários aspectos do sistema linguístico (Karmiloff-Smith, 1986; Gombert, 1990).

Para Karmiloff-Smith, a passagem entre as várias fases dá-se através de sucesso comportamental e sucessivos feed-backs positivos. Para Gombert, o sucesso serve para consolidar o nível actual. Essa consolidação é entendida como um pré-requisito para a manifestação de uma desestabilização que, juntamente com o reaparecimento de feed-backs negativos, vai determinar a reorganização dos conhecimentos cognitivos o que origina a passagem ao nível seguinte.

As diferenças entre os dois investigadores estendem-se à própria definição de metalinguagem, ou seja, enquanto para Karmiloff-Smith ela engloba os conhecimentos não conscientes (conhecimentos implícitos e explícitos primários), para Gombert é uma actividade de reflexão consciente, designando os conhecimentos não conscientes como actividade epilinguística.

Concluída a exposição teórica, em seguida iremos descrever o estudo empírico.

III - Estudo Empírico

1 – Problemática, Objectivos e Hipóteses

As várias investigações referidas anteriormente e que se realizaram sobre a temática dos erros ortográficos centraram-se, basicamente, em crianças e adultos que frequentam o Ensino Básico e Secundário (Valle Arroyo, 1989; Rebelo, 1993; Morais e Teberosky, 1994; Pinto, 1998; Sousa, 1999; Horta, 2001).

Relativamente aos estudos realizados com adultos analfabetos, alfabetizados tardiamente, ou com um baixo nível de alfabetização (Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979, citados por Defior, 1994; Fiadeiro, 1986; Kolinsky e Coll, 1987, citados por Gombert, 1990; Haddad, 1997), os autores investigaram várias temáticas que se articulam com a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: a capacidade de segmentação silábica e fonética, o desenvolvimento da consciência fonológica, a noção de palavra associada à diferenciação entre o significante e o significado no âmbito do desenvolvimento da consciência semântica.

Tendo em conta o que acabámos de expor, pareceu-nos interessante e inovador investigar e comparar as produções escritas (quantificando, analisando e classificando os erros ortográficos encontrados) de um grupo de crianças, com as de um grupo de adultos alfabetizados tardiamente que frequentam os cursos de Educação Recorrente a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, os objectivos principais deste estudo são: saber se os adultos e as crianças que frequentam o 4º ano de escolaridade sabem explicitar as normas ortográficas

subjacentes a uma escrita com correção e de que forma esse conhecimento das normas se relaciona com um melhor ou pior desempenho a nível ortográfico.

A escolha de dois grupos com diferenças etárias consideráveis, mas que se encontram ao mesmo nível de alfabetização teve a ver, para além das razões já apontadas, com a tentativa de perceber em que medida a experiência linguística (maior nos adultos do que nas crianças) iria influenciar os resultados, a nível do número de erros dados, do tipo de erros, do desempenho ortográfico e da explicitação das normas ortográficas. Pois se a aprendizagem da leitura e da escrita influenciam o desenvolvimento metalinguístico, ele também é responsável, desde cedo, pela aprendizagem destas actividades linguísticas particulares (Gombert, 1990; Demont e Gombert, 1995). Neste contexto, pretendemos investigar, por um lado, se o tipo de erros dados pelos adultos varia de acordo com um bom ou mau desempenho ortográfico, e por outro, até que ponto o seu conhecimento das regras está relacionado com um bom ou mau desempenho a nível ortográfico. Considerámos pertinentes as perspectivas de Karmiloff-Smith (1986, 1990, 1992) no que concerne à explicitação verbal consciente das normas ortográficas e o estudo realizado por Morais e Teberosky (1994) em que foram encontradas diferenças entre o tipo de erros dados e o desempenho ortográfico. Os autores também constataram que as crianças com melhor desempenho ortográfico tinham um maior conhecimento explícito das normas ortográficas.

Assim sendo, as hipóteses que colocámos são as seguintes:

Hipótese 1: Existem diferenças significativas no número de erros dados na tarefa de ditado em função da idade.

Hipótese 2: Existem diferenças significativas no tipo de erros dados na tarefa de ditado em função da idade.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas no tipo de erros dados na tarefa de ditado em função do desempenho ortográfico, na população adulta.

Hipótese 4: Existem diferenças significativas na explicitação verbal das normas ortográficas em função da idade.

Hipótese 5: Existem diferenças significativas na explicitação verbal das normas ortográficas em função do desempenho ortográfico, na população adulta.

Em seguida, passamos a apresentar a caracterização dos sujeitos deste estudo e os procedimentos que orientam o seu desenvolvimento.

2 – Metodologia

2.1 - Amostra

A amostra é constituída por um grupo de 55 adultos (9 do sexo masculino e 46 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 19 e os 65 anos que frequentam um curso de Ensino Recorrente para adultos com equivalência ao 4º ano de escolaridade, e por um grupo de 18 crianças (9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos que frequentam o 4º ano de escolaridade.

A amostra de adultos foi recolhida de entre a população que frequentava os cursos de 1º Ciclo do Ensino Recorrente para Adultos nos concelhos de Alcácer do Sal e Vendas Novas realizados em parceria com os Centros de Formação Profissional de Santiago do Cacém e Évora. Estes tipos de cursos são uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Esta concepção de educação baseia-se num conceito de aprendizagem ao longo da vida em que os indivíduos podem articular trabalho, estudo e outras actividades, contrariando a concepção mais limitada de educação de segunda oportunidade que visa essencialmente compensar carências/limitações/desigualdades geradas pelo sistema de ensino tradicional, em que se dá uma atenção especial à eliminação do analfabetismo (Esteves, 1996).

A amostra de crianças foi recolhida de entre a população que frequentava o 4º ano do Ensino Básico na EB1 de Campos da Misericórdia em Vendas Novas.

O nível sócio-económico dos sujeitos é inferior baixo.

Pensámos ser importante, do ponto de vista da caracterização da amostra, verificar se os adultos tinham frequentado a escola quando crianças. Assim, demos conta que a maioria frequentou a escola na infância. Em relação às crianças verificámos que não existia nenhuma situação de repetência.

Para a verificação das **hipóteses 3 e 5**, houve necessidade de dividir a amostra de adultos em dois grupos extremos (com resultados no ditado, abaixo do percentil 25 e acima do percentil 75 - Anexo IV). O **Grupo A1** constituído por **12 adultos com melhor desempenho ortográfico (menos de 7 palavras erradas)** e o **Grupo A0** constituído por **12 adultos com pior desempenho ortográfico (mais de 22 palavras erradas)**. Todavia, para a verificação da **hipótese 5** apenas foram considerados **6** sujeitos no **Grupo A0** e **9** sujeitos no **Grupo A1**, porque os outros faltaram ao curso no dia em que efectuámos as entrevistas.

2.2. Instrumentos

Os instrumentos utilizados na realização deste estudo encontram-se no Anexo I.

O texto utilizado foi objecto de um pré-teste com alguns adultos e crianças de 4º ano não pertencentes à amostra deste estudo para se verificar se era adequado e compreensível. Passamos a apresentar os instrumentos:

- um inquérito exploratório;
- um texto intitulado “Um Costume de Pastores”(excerto da obra “à Descoberta de Portugal”) retirado do Almanaque de 1997, utilizado no ditado. Escolhemos este

texto tendo em conta o nível de desenvolvimento dos sujeitos e também por fazer referência a uma tradição que ocorre nos meios rurais e se articula com as festividades dos Santos Populares durante o mês de Junho, altura em que efectuámos a recolha dos dados;

- um guião para entrevista clínica, constituído por quatro perguntas (ver Anexo I) que questionam uma lista de onze palavras que se encontram escritas incorrectamente (ver Anexo I).

As entrevistas realizadas tiveram como objectivo comparar os conhecimentos a nível ortográfico e a explicitação das regras subjacentes a cada palavra da lista, entre o grupo com melhor desempenho ortográfico e o grupo com pior desempenho ortográfico que compõe a amostra de adultos e daí retirar algumas conclusões, uma vez que era pedido aos adultos que identificassem os erros ortográficos existentes na lista de palavras, e os justificassem, ou não, através da explicitação das normas ortográficas.

2.3. Procedimentos

No sentido de analisar as variáveis já enunciadas e questionar as várias hipóteses colocadas, os procedimentos que orientaram a pesquisa foram os seguintes:

Depois de solicitar autorização ao Coordenador do Centro da Área Educativa do Alentejo Central, à Coordenadora Concelhia de Educação Recorrente do concelho de Alcácer do Sal e à Directora da EB1 do concelho de Vendas Novas, assim como, aos respectivos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos passámos à realização das tarefas.

Procedemos, com o grupo de adultos, à administração do inquérito exploratório seguido da prova de ditado, utilizando o texto “Um Costume de Pastores”, em situação de aula normal. Três dias depois, apresentámos, a lista de palavras acompanhada das respectivas entrevistas clínicas que foram gravadas em áudio.

Os mesmos procedimentos foram seguidos com o grupo de crianças.

Com todos os dados recolhidos e com o objectivo de estudar as hipóteses apresentadas, procedemos à análise estatística dos resultados.

2.4. Processos de análise dos resultados

2.4.1. Processo de análise dos erros

Com o objectivo de verificar a primeira, segunda e terceira hipóteses foi efectuada a contagem dos erros dos ditados de todos os sujeitos da amostra, classificando-os nas categorias propostas. Para tal, tivemos em consideração as características da língua portuguesa, assim como, as orientações referidas na Gramática do Português Contemporâneo de Cintra e Cunha (1984) e no Prontuário Ortográfico de Bergström e Reis (1999).

A classificação proposta baseou-se na tipologia apresentada por Morais e Teberosky (1994), na tipologia proposta por Pinto (1998) e na tipologia proposta por Horta (2001); além das várias tipologias usadas noutros estudos apresentados anteriormente, também se teve em conta o tipo de erros encontrados nesta amostra específica.

A tipologia através da qual se procedeu à classificação dos erros é a seguinte:

► **Categoria – Erros Puramente Ortográficos** – Erros que conservam o som da palavra, mas em que a grafia é incorrecta. Exemplos: “curiozos”, em vez de “curiosos”, “enbelezavam” em vez de “embelezavam”,

► **Categoria – Erros Fonológicos** – Erros em que a correspondência fonema/grafema, seria possível noutros contextos, mas que no contexto desta palavra, altera o seu som. Exemplos: “nomiadamente” em vez de “nomeadamente”, “costomes” em vez de “costumes”, “rebenhos” em vez de “rebanhos”.

► **Categoria – Erros por Flexão Verbal** – Erros dados por substituição do tempo verbal. Exemplos: “contavão - se” em vez de “contavam-se”,

► **Categoria – Erros Foneticamente Incorrectos** – Erros por alteração do som da palavra, por substituição, omissão, adição ou deslocamento de grafema. Exemplo: “ovenhas”, em vez de “ovelhas”, “garidamente” em vez de “garridamente”,

► **Categoria – Erros por Segmentações Foneticamente Correctas** – Erros por segmentações de palavras. Exemplos: “a té”, em vez de “até”, “emvárias” em vez de “em várias”,

► **Categoria – Erros por Flexão de Género ou Número** – Erros dados por substituição do género ou número da palavra. Exemplos: “rebanho” em vez de “rebanhos”, “lãs” em vez de “lã”,

► **Categoria – Palavras Irreconhecíveis** – Erros que pela sua natureza não permitem reconhecer a palavra.

► **Categoria – Outros** – Erros que não se enquadram nas categorias anteriores.

Por exemplo: omissão de palavras do texto e/ou substituição de palavras do texto por outras.

Como não havia homogeneidade de variância para a maior parte das categorias, optou-se pela utilização de testes não paramétricos, mais concretamente, pelo teste de Mann-Whitney para a análise das hipóteses 2 e 3, com um nível de significância de 0,05.

2.4.2. Processo de análise das entrevistas

Com o objectivo de verificar as hipóteses 4 e 5, isto é, se o nível de explicitação verbal das normas ortográficas é maior nos sujeitos com melhor desempenho ortográfico do que nos sujeitos com pior desempenho ortográfico, procedeu-se à análise de conteúdo das questões da entrevista. Para tal, criou-se uma tipologia das respostas dadas para cada palavra, inspirada no modelo de Karmiloff-Smith (1986, 1990, 1992) sobre os níveis crescentes de explicitação verbal consciente e também de acordo com as justificações referidas pelos sujeitos envolvidos. Deste modo, passamos a apresentar os três tipos de respostas dadas:

- **R.T. 1 - Não identifica o erro, nem explicita a regra;**

Exemplo: “Não estou a ver onde a palavra tem o erro” (prinsipal/principal); “

- **R.T. 2 - Identifica o erro, mas não explicita a regra;**

Exemplo: “Ele escreveu a palavra mal, porque a diz mal” (pastre/pastor);

- **R.T. 3 - Identifica o erro e explícita a regra.**

Exemplo: “A palavra está mal escrita, porque antes de **p** e **b** escreve-se sempre **m**”
(ronpe/rompe).

No sentido de simplificar a apresentação dos resultados obtidos através da análise das questões da entrevista, efectuámos um tratamento quantitativo, ou seja, calculámos a média de respostas dadas por cada sujeito de acordo com a tipologia apresentada anteriormente.

Para a análise dos dados relativos às hipóteses 4 e 5 optou-se pelo teste de Mann-Whitney, com um nível de significância de 0,05, uma vez que não havia homogeneidade de variância nas categorias.

3 – Análise dos Resultados

Em seguida, orientámos o estudo para a análise das relações existentes entre as variáveis consideradas (n.º de erros, idade, desempenho ortográfico, tipo de erros, explicitação verbal) como forma de testar as hipóteses apresentadas anteriormente.

Com a **hipótese 1**, pretendíamos verificar se existiam diferenças significativas no **número de erros dados na tarefa de ditado em função da idade**.

O **Quadro 1** apresenta os valores das médias e dos desvios-padrão do número de erros dados na tarefa de ditado, em função da idade.

Quadro 1: Erros totais dados no ditado em função da idade

	N	\bar{x}	s	t	p
Crianças	18	9,56	6,031		
				-2,151	0,035
Adultos	55	14,93	9,988		

Como se pode observar no **Quadro 1**, os adultos deram mais erros nos ditados do que as crianças, existindo diferenças significativas entre os dois grupos, o que confirma a hipótese de que existem diferenças significativas no número de erros dados na tarefa de ditado em função da idade.

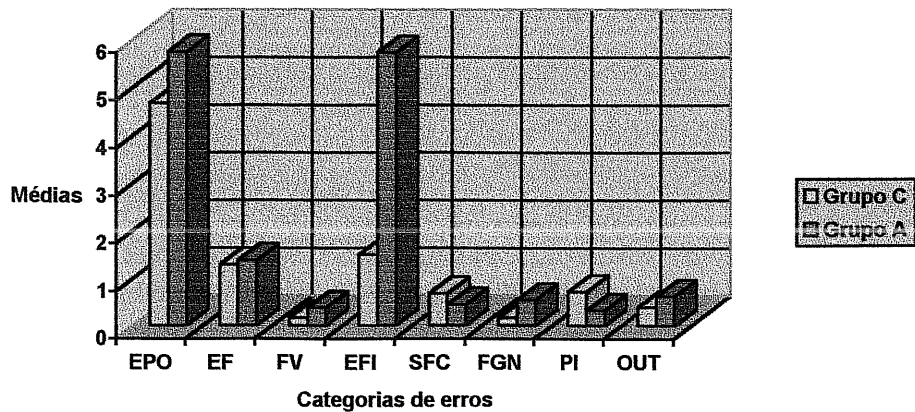
Na **hipótese 2** pretendíamos verificar se existiam diferenças significativas no **tipo de erros** dados na tarefa de ditado **em função da idade**.

Deste modo, fomos determinar a relação existente entre a variável dependente - tipo de erros e a variável independente - idade.

As médias, em valores absolutos, obtidas pelos sujeitos, nas categorias de erros apresentadas anteriormente, em função da idade são apresentados no **Gráfico 1**.

Os valores das médias e desvios-padrão em cada categoria obtidas pelos sujeitos em função da idade encontram-se no Anexo IV.

Gráfico 1 - Tipos de erros dados pelos sujeitos em função da idade



Legenda:

Grupo C – Crianças

Grupo A – Adultos

EPO – Erros Puramente Ortográficos

EF – Erros Fonológicos

FV – Erros por Flexão Verbal

EFI – Erros Foneticamente Incorrectos

SFC – Erros por Segmentações Foneticamente Correctas

FGN – Erros por Flexões de Género e Número

PI – Palavras Irreconhecíveis

Out - Outros

Como se pode observar no **Gráfico1**, os **adultos** deram mais erros nas categorias: “**Erros Puramente Ortográficos**”, “**Erros Fonológicos**”, “**Flexões Verbais**”, “**Erros Foneticamente Incorrectos**”, “**Flexão de Género e Número**”, e “**Outros**”. À excepção das categorias “**Segmentações Foneticamente Correctas**” e “**Palavras Irreconhecíveis**” em que são as **crianças** a dar mais erros.

Os tipos de erros mais dados pelos adultos de acordo com as várias categorias seguem a seguinte ordem: em primeiro lugar aparecem os “**Erros Puramente**

Ortográficos”, seguidos dos **“Erros Foneticamente Incorrectos”**, dos **“Erros Fonológicos”**, das **“Palavras Irreconhecíveis”**, das **“Segmentações Foneticamente Correctas”**, dos **“Outros”** e das **“Flexões Verbais”** e **“Flexões de Género e Número”** (com a mesma média), em último lugar.

Em relação aos tipos de erros mais dados pelas crianças, nas várias categorias, a ordem é a seguinte: primeiro surgem os **“Erros Puramente Ortográficos”**, depois os **“Erros Foneticamente Correctos”**, seguidos dos **“Erros Fonológicos”**, dos **“Outros”**, das **“Flexões de Género e Número”**, das **“Segmentações Foneticamente Correctas”**, das **“Palavras Irreconhecíveis”** e, por fim, das **“Flexões Verbais”**.

Podemos ainda verificar que em ambos os grupos a categoria que aparece em primeiro lugar é **“Erros Puramente Ortográficos”**.

Na categoria **“Erros Foneticamente Incorrectos”** foram encontradas diferenças significativas com valores de $Z = -2,853$ e $p = 0,004$, não tendo sido encontradas diferenças significativas nas outras categorias.

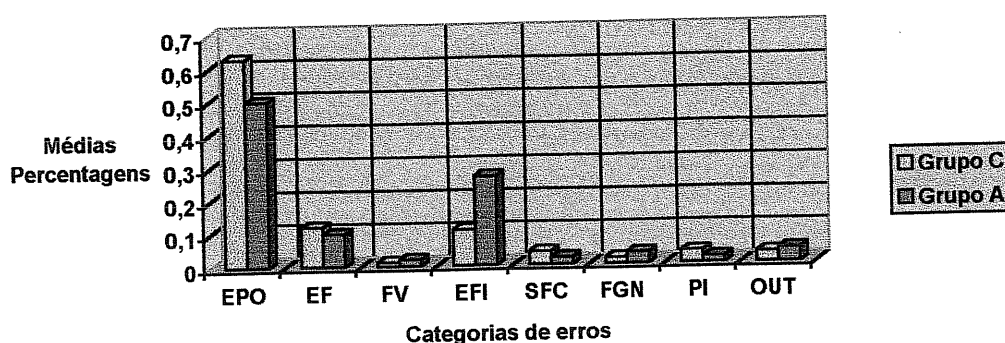
Assim, apenas podemos confirmar parcialmente a segunda hipótese.

Além da análise apresentada, efectuámos uma análise em que tivemos em conta a proporção de erros dados em cada categoria em função da idade.

O **Gráfico 2** apresenta as médias em percentagem obtidas pelos sujeitos, segundo cada categoria e em função da idade.

Os valores das médias e dos desvios-padrão de acordo com cada categoria e segundo a idade encontram-se no Anexo IV.

Gráfico 2 - Proporção de erros dados pelos sujeitos em função da idade



Legenda:

Grupo C - Crianças
Grupo A - Adultos

EPO – Erros Puramente Ortográficos
EF – Erros Fonológicos
FV – Erros por Flexão Verbal
EFI – Erros Foneticamente Incorrectos
SFC – Erros por Segmentações Foneticamente Correctas
FGN – Erros por Flexões de Género e Número
PI – Palavras Irreconhecíveis
Out - Outros

Como se pode observar no Gráfico 2, as crianças deram mais erros em proporção nas categorias: “Erros Puramente Ortográficos”, “Erros Fonológicos”, “Erros Foneticamente Incorrectos”, “Segmentações Foneticamente Correctas”, “Palavras Irreconhecíveis”, e “Outros”.

Os adultos deram mais erros em proporção nas seguintes categorias: “Erros Puramente Ortográficos”, “Erros Foneticamente Incorrectos”, “Erros Fonológicos”, “Outros”, “Flexões de Género e Número” e “Flexões Verbais”.

Tal como se verificou na análise anterior, também aqui a única categoria em que aparecem **diferenças significativas** entre os dois grupos é na dos “Erros Foneticamente Incorrectos” ($Z = -2,825$ e $p = 0.005$). Nas outras categorias não se registaram diferenças significativas.

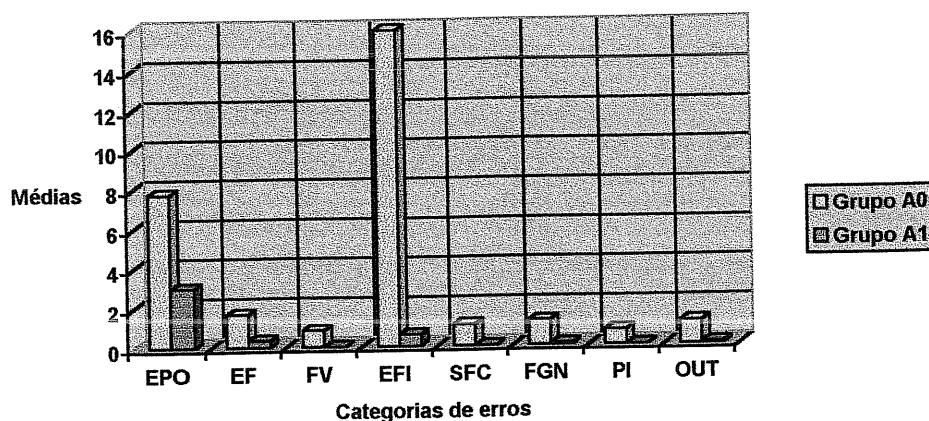
Na **hipótese 3** pretendíamos verificar se existiam diferenças significativas no **tipo de erros dados na tarefa de ditado em função do desempenho ortográfico, na população adulta.**

Assim sendo, fomos determinar a relação existente entre a variável dependente - tipo de erros e a variável independente - desempenho ortográfico.

As médias, em valores absolutos, obtidas pelos sujeitos, nas várias categorias em função do desempenho ortográfico são apresentadas no **Gráfico 3**.

Os valores das médias e desvios-padrão em cada categoria para os dois grupos em função do desempenho ortográfico encontram-se no Anexo IV.

Gráfico 3 - Tipos de erros dados pelos adultos em função do desempenho ortográfico



Legenda:

Grupo A0 - Adultos com pior desempenho ortográfico
Grupo A1 - Adultos com melhor desempenho ortográfico

EPO – Erros Puramente Ortográficos
EF – Erros Fonológicos
FV – Erros por Flexão Verbal
EFI – Erros Foneticamente Incorretos
SFC – Erros por Segmentações Foneticamente Correctas
FGN – Erros por Flexões de Género e Número
PI – Palavras Irreconhecíveis
Out – Outros

Como se pode observar no **Gráfico 3** os adultos com **pior desempenho ortográfico** deram **mais erros** em **todas as categorias** do que os adultos com **melhor desempenho ortográfico**, destacando-se a categoria **“Erros Foneticamente Incorretos”** em que a média em valores absolutos é bastante elevada.

Na categoria **“Erros Puramente Ortográficos”**, verificou-se uma **diferença significativa** entre as médias dos dois grupos, com um valor de $Z = -3,455$ e um valor de $p = 0,001$.

De acordo com os valores do desvio-padrão, os adultos com melhor desempenho ortográfico deram respostas mais heterogêneas do que os adultos com pior desempenho ortográfico; os adultos com melhor desempenho ortográfico deram mais erros de acentuação e por troca de grafemas, enquanto os adultos com pior desempenho ortográfico deram mais erros por troca de grafemas.

Em seguida, apresentaremos exemplos de alguns erros dados nesta categoria por adultos com melhor desempenho ortográfico: “puvoações”, “hoge”, “custumes”, “comtavam-se”, “á” (em vez de há), “antigus”, e “á” (em vez de à).

“conçagração”, “prinsipal”, “curiozos”, “ronpe”, “emtre”, “aus”, “céculos”, são exemplos de erros dados por adultos com pior desempenho ortográfico nesta categoria.

Na categoria **“Erros Fonológicos”**, verificaram-se **diferenças significativas** entre os dois grupos, com um valor de $Z = -2,984$ e um valor de $p = 0,003$.

À semelhança da categoria anterior, os valores do desvio-padrão demonstram que o tipo de respostas dadas pelos adultos com melhor desempenho ortográfico são mais heterogêneas que o tipo de respostas dadas pelos adultos com pior desempenho ortográfico.

Nesta categoria os adultos com melhor desempenho ortográfico deram erros como: “seculos”, “coriosos”, “varias” (em vez de várias), “Antonio”, “ate”. Os adultos com pior desempenho ortográfico deram erros como: “secolos”, “jonto”, “moitos”, “condolas” (em vez de condu-las).

Na categoria **“Erros por Flexão Verbal”** verificaram-se **diferenças significativas** entre os dois grupos com um valor de $Z = -2,744$ e um valor de $p = 0,006$.

Apenas os adultos com pior desempenho ortográfico deram erros deste tipo:

“contavão-se”, “forão” são alguns exemplos de erros dados nesta categoria.

Quanto à categoria **“Erros Foneticamente Incorrectos”**, houve **diferenças significativas** entre os dois grupos com um valor de $Z = -4,240$ e um valor de $p = 0,000$.

Convém, salientar que nesta categoria foram os adultos com pior desempenho ortográfico a dar respostas mais heterogéneas, ou seja, os erros foneticamente incorrectos dados pelos adultos abarcaram substituições, omissões, adições e deslocamentos de grafemas, como por exemplo: “rrebanhos”, “sera” (em vez de serra), “treuze”, “ouje”, “seclus”, “pirsipal”, “ovenhas”.

“male”, “pastore”, “atividade”, “emblezavam”, são exemplos de erros dados pelos adultos com melhor desempenho ortográfico.

Em relação à categoria **“Erros por Segmentações Foneticamente Correctas”**, as **diferenças significativas** entre os dois grupos apresentam valores de $Z = -3,622$ e de $p = 0,000$. Só os adultos com pior desempenho ortográfico deram erros nesta categoria.

“a inda”, “a té”, “emvárias”, “costu me”, “condulas”, “com dulas”, são exemplos de alguns erros dados nesta categoria.

Quanto à categoria **“Erros por Flexões de Género e Número”**, verificaram-se **diferenças significativas** entre os dois grupos, sendo o valor de $Z = -2,272$ e o valor de $p = 0,023$.

Exemplos de erros dados: “cor” (em vez de cores), “vária” (em vez de várias), “ao” (em vez de aos), “milhar” (em vez de milhares), “muito” (em vez de muitos), “variada” (em vez de variadas), “rebanho” (em vez de rebanhos).

A categoria “**Palavras Irreconhecíveis**”, apresentou valores de $Z = -2,740$ e de $p = 0,006$, pelo que houve **diferenças significativas** entre os dois grupos. Também nesta categoria foram apenas os adultos com pior desempenho ortográfico a dar erros.

Estes são alguns exemplos de erros dados nesta categoria: “maha” (em vez de manhã), “fourse” (em vez de foram-se), “griando” (em vez de criando).

Por último, a categoria “**Outros**” apresentou **diferenças significativas** entre os dois grupos com um valor de $Z = -2,626$ e um valor de $p = 0,009$.

Da observação do Gráfico 3 podemos também verificar que nos **adultos com pior desempenho ortográfico a ordem das categorias** estabelece que o primeiro lugar vai para os “**Erros Foneticamente Incorrectos**”, seguido dos “**Erros Puramente Ortográficos**”, dos “**Erros Fonológicos**”, das “**Flexões de Género e Número**”, dos “**Outros**”, das “**Segmentações Foneticamente Correctas**”, das “**Flexões Verbais**”, e por fim das “**Palavras Irreconhecíveis**”.

Nos **adultos com melhor desempenho ortográfico a ordem é a seguinte**: primeiro “**Erros Puramente Ortográficos**”, a seguir “**Erros Foneticamente Incorrectos**”, depois “**Erros Fonológicos**”, “**Flexões de Género e Número**”,

“Outros”, e finalmente “Flexões Verbais”, “Segmentações Foneticamente Correctas” e “Palavras Irreconhecíveis” (todas com a mesma média).

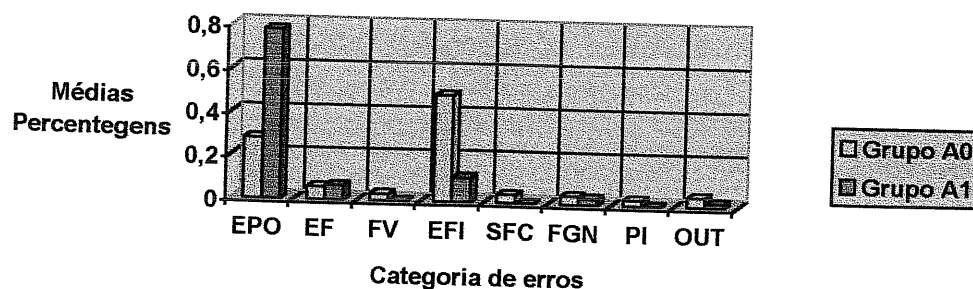
Como se encontram **diferenças nos tipos de erros dados em função do desempenho ortográfico**, em todas as categorias, podemos afirmar que a terceira hipótese se confirma, ou seja, existem diferenças significativas nos tipos de erros dados na tarefa de ditado em função do desempenho ortográfico, na população adulta.

Além da análise apresentada, efectuámos uma análise em que tivemos em conta a proporção de erros dados em cada categoria, em função do desempenho ortográfico.

No **Gráfico 4**, são apresentadas as médias, das proporções, obtidas pelos sujeitos, em função do desempenho ortográfico, nas categorias de erros já apresentadas.

Os valores das médias e dos desvios-padrão de acordo com cada categoria e segundo os dois grupos encontram-se no Anexo IV.

Gráfico 4 - Proporção de erros dados pelos adultos em função do desempenho ortográfico



Legenda:

Grupo A0 - Adultos com pior desempenho ortográfico
Grupo A1 - Adultos com melhor desempenho ortográfico

EPO – Erros Puramente Ortográficos
EF – Erros Fonológicos
FV – Erros por Flexão Verbal
EFI – Erros Foneticamente Incorrectos
SFC – Erros por Segmentações Foneticamente Correctas
FGN – Erros por Flexões de Género e Número
PI – Palavras Irreconhecíveis
Out – Outros

Como se pode observar no Gráfico 4, a proporção de erros dados pelos adultos com pior desempenho ortográfico é maior na maioria das categorias, à excepção das categorias “Erros Puramente Ortográfico” e “Erros Fonológicos” em que são os adultos com melhor desempenho ortográfico a dar mais erros.

Os adultos com melhor desempenho ortográfico deram, em proporção, mais erros nas categorias “Erros Puramente Ortográficos”, “Erros Foneticamente Incorrectos” e “Erros Fonológicos”. Nas categorias “Erros Foneticamente Incorrectos”, “Erros Puramente Ortográficos”, e “Erros Fonológicos” foram os adultos com pior desempenho ortográfico a dar mais erros em proporção.

Não se verificaram diferenças significativas, entre os dois grupos em duas categorias: “Flexões de Género e Número”, embora possamos considerar que os valores obtidos se encontram no limiar de significância ($p= 0,052$), e na categoria “Erros Fonológicos” ($p= 0,101$).

Nas restantes categorias registaram-se diferenças significativas entre os dois grupos. Na categoria “Erros Puramente Ortográficos” com um valor de $Z= -3,908$ e um valor de $p= 0,000$, na categoria “Flexões Verbais” com valores de $Z= -2,732$ e $p= 0,006$, na categoria “Erros Foneticamente Incorrectos” com valores de $Z= -3,738$ e $p= 0,000$, na categoria “Segmentações Foneticamente Correctas” com um valor de $Z= -3,593$ e um valor de $p= 0,000$, na categoria “Palavras Irreconhecíveis” com valores de $Z= -2,734$ e $p= 0,006$ e por fim, na categoria “Outros” com valores de $Z= -2,237$ e $p= 0,025$.

Na hipótese 4, pretendíamos verificar se existiam diferenças significativas na explicitação verbal das normas ortográficas em função da idade.

Assim, fomos determinar a relação existente entre a variável dependente – explicitação verbal e a variável independente – idade.

O Quadro 3 apresenta os valores das médias e dos desvios-padrão obtidos na explicitação verbal (respostas dadas nas entrevistas de acordo com as normas ortográficas) dos sujeitos, em função da idade (Grupo C - Crianças e Grupo A - Adultos).

Quadro 3: Explicitação verbal dos sujeitos em função da idade

	N	Média	Desvio-padrão	Z	P
Grupo C (crianças)	18	2,64	0,214		
				-3,656	0,000
Grupo A (adultos)	13	2,26	0,254		

Como se pode observar no **Quadro 3**, existem diferenças na explicitação verbal dos sujeitos, ou seja, as crianças (**Grupo C**) deram respostas mais elaboradas (focavam as palavras e as regras ortográficas) do que os adultos (**Grupo A**). Estas diferenças são significativas.

Deste modo, podemos afirmar que a nossa hipótese 4 se confirma.

Finalmente, na **hipótese 5** pretendíamos verificar se existiam diferenças significativas na **explicitação verbal das normas ortográficas em função do desempenho ortográfico, na população adulta.**

Fomos determinar a relação existente entre a variável dependente - explicitação verbal e a variável independente - desempenho ortográfico.

Como mencionámos anteriormente, o número de sujeitos fica reduzido a 9 no Grupo A1 e a 6 no Grupo A0, em virtude de ter havido sujeitos que não compareceram no momento da realização da tarefa de entrevista.

O Quadro 4 apresenta os valores das médias e desvios-padrão obtidos na explicitação verbal dos adultos em função do desempenho ortográfico.

Quadro 4: Explicitação verbal dos adultos em função do desempenho ortográfico

	N	Média	Desvio-padrão	Z	P
Grupo A0	6	2,40	0,484		
				-1,067	0,286
Grupo A1	9	2,69	0,178		

Como se pode observar no Quadro 4, não existem diferenças na explicitação verbal dos adultos com melhor desempenho ortográfico (Grupo A1) em relação à explicitação verbal dos adultos com pior desempenho ortográfico (Grupo A0).

Em seguida, passamos a apresentar alguns exemplos de respostas dadas, de acordo com a tipologia utilizada na análise das respostas, pelos adultos com melhor desempenho ortográfico e com pior desempenho ortográfico.

R.T.3 – Melhor Desempenho:

- “Esta palavra não se escreve com z escreve-se com s, porque o s no meio das vogais lê-se como se fosse um z.” (Curiozos/curiosos)
- “A palavra está errada porque antes do p e do b escreve-se um m.” (ronpe/rompe)
- “Aqui está mal, porque se escrevemos só um r a palavra lê-se de outra maneira. É como carro e caro, são diferentes! Para se ler serra tem de ter dois rr, para o som ser mais forte .” (sera/serra).

R.T.3 – Pior Desempenho:

- “Ele deve ter confundido o nh com o lh.” (ovenha/ovelha)
- “Talvez não soubesse que pastor não leva e no fim, senão fica com um som como dizem os alentejanos.” (pastore/pastor)

R.T.2 – Melhor Desempenho:

- “Não se escreve com o, porque senão lê-se “séculos.” (séculos/séculos)
- “O c e o s, às vezes lêem-se da mesma maneira, por isso escreveram assim.” (prinsipal/principal)

R.T.2 – Pior Desempenho:

- “Diz mal as palavras e por isso escreveu como fala.” (pastore/pastor)
- “Talvez leia pouco e não goste de escrever, por isso esqueceu-se que a palavra não se escrevia assim lan.” (lan/lã).

R.T.1 – Melhor Desempenho:

- “Porque não estava com atenção ao que a professora estava a ditar.” (embelezavão/embelezavam)

-“Talvez ele só soubesse escrever as palavras mais fáceis e nas outras tinha dúvidas.” (nomiadamente/nomeadamente)

R.T.1 – Pior Desempenho:

- “ Eu não sei explicar, porque também dou muitos erros.” (curiozos/curiosos)

-“Se calhar já tinha muita idade e por isso tem mais dificuldade em aprender a escrever bem.” (sécolos/séculos)

Perante os exemplos que acabámos de expor e apesar de termos classificado na mesma categoria as respostas dadas, quer pelos adultos com melhor desempenho ortográfico, quer pelos adultos com pior desempenho ortográfico, podemos verificar que as respostas dadas pelos primeiros são mais elaboradas e remetem para as palavras e para as regras subjacentes a uma escrita com correcção.

Após a análise de todos os resultados obtidos, podemos afirmar que a nossa hipótese 5 não foi confirmada.

4 – Discussão dos Resultados

Este estudo tinha como objectivos, por um lado verificar se a quantidade de erros dados pelos sujeitos variava em função da idade, por outro, verificar se os tipos de erros dados variavam em função da idade e do desempenho ortográfico. Por fim, pretendíamos verificar se a explicitação das normas ortográficas subjacentes a uma escrita com correcção variava em função da idade e se estava relacionada com um bom ou mau desempenho a nível ortográfico.

Com a primeira hipótese pretendíamos verificar se o número de erros dados no ditado variava em função da idade dos sujeitos.

Depois da análise dos resultados, verificámos a existência de uma diferença significativa entre o número de erros dados pelos dois grupos, sendo os adultos a dar mais erros. Deste modo, a nossa hipótese foi confirmada.

Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos por Haddad et al., (1997) num estudo realizado com adultos, em que na tarefa de escrita, os adultos com um baixo nível de alfabetização deram também muitos erros ortográficos. Porém, contrariam o que autores como Gombert (1990) defendem, ou seja, os adultos possuidores de uma maior experiência linguística deveriam ter obtido melhores resultados do que as crianças. Todavia, existem aspectos que poderão ajudar a explicar este facto. Eles prendem-se com alguns argumentos que os adultos utilizaram aquando da realização da tarefa de entrevista para justificar a ocorrência de tantos erros ortográficos nos ditados. Por um lado, a dificuldade que tinham em memorizar as regras ortográficas devido à sua idade

avançada; por outro, as dificuldades que tinham na leitura; por fim, o nervosismo que a maioria das situações de aprendizagem lhes causava, pois o objectivo de todos era a obtenção de um diploma escolar e profissional que lhes possibilitasse a inserção no mercado de emprego.

Quanto à segunda hipótese, pretendíamos verificar se existiam diferenças nos tipos de erros dados no ditado em função da idade.

Com a análise dos tipos de erros dados no ditado, verificámos que apesar de os **adultos darem mais erros em todas as categorias**, à excepção das categorias **“Segmentações Foneticamente Correctas”** e **“Palavras Irreconhecíveis”**, apenas na categoria **“Erros Foneticamente Incorrectos”** se registaram **diferenças significativas**.

Deste modo, a hipótese de que existem diferenças significativas no tipo de erros dados na tarefa de ditado em função da idade só pode ser parcialmente confirmada.

Relativamente à análise em **proporções** verificou-se que a percentagem de erros nas categorias **“Erros Puramente Ortográficos”**, **“Erros Foneticamente Incorrectos”**, **“Erros Fonológicos”**, era **maior** no grupo dos **adultos** ao contrário das categorias **“Erros Puramente Ortográficos”**, **“Erros Fonológicos”**, **“Erros Foneticamente Incorrectos”**, em que a percentagem de erros era **maior** no grupo das **crianças**.

Também verificámos, à semelhança da análise anterior, que apenas na categoria **“Erros Foneticamente Incorrectos”** se registaram diferenças significativas.

Podemos verificar ainda que independentemente da idade, foram dados **mais erros** nas categorias: **“Erros Puramente Ortográficos”, Erros Foneticamente Incorrectos” e “Erros Fonológicos”**.

Podemos também verificar em função dos resultados, que a maioria dos erros dados pelos dois grupos (crianças e adultos) é de natureza fonográfica, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por vários autores nos seus estudos: Morais e Teberosky (1994), Rebelo (1993), Valle Arroyo (1989), Pinto (1998), Cabrita (1999) e Horta (2001).

Deste modo, verificámos que as **crianças** deram **menos erros** (quantitativamente) que os adultos, e a **natureza dos erros** dados difere (quantitativamente e em proporção) de um grupo para o outro. Este aspecto é importante, pois segundo Jaffré (1990) deve ser considerado como um indicador de progresso na aprendizagem.

As crianças à medida que progredem na escolaridade tendem a diminuir os erros ortográficos e a enquadrá-los em categorias de erros consideradas mais evoluídas (erros puramente ortográficos, erros fonológicos).

Os resultados apontados são muito parecidos com os obtidos por Horta (2001) no seu estudo com crianças de 3º e 4º ano de escolaridade, em que no geral, foram dados mais erros nas categorias: **“Erros Puramente Ortográficos”, “Erros Fonológicos” e “Erros Foneticamente Incorrectos”**.

Quanto à terceira hipótese pretendíamos verificar se existiam diferenças nos tipos de erros dados no ditado em função do desempenho ortográfico, na população adulta.

Através da análise dos tipos de erros dados no ditado, verificámos que os adultos com **pior desempenho ortográfico** deram **mais erros**, com **diferenças significativas em todas as categorias**. Destacando-se a categoria **“Erros Foneticamente Incorrectos”**.

Os resultados obtidos na análise do tipo de erros dados pelos adultos com pior desempenho ortográfico, na tarefa de ditado, vêm corroborar os resultados obtidos no estudo de Morais e Teberosky (1994), em que são as crianças com pior desempenho ortográfico a dar mais erros em todos os Subdomínios. Também os resultados obtidos por Cabrita (1999) e por Horta (2001) apontam neste sentido.

O facto de os **adultos com pior desempenho ortográfico** terem dado **muitos erros foneticamente incorrectos** (quantitativamente e em proporção) pode ser reflexo da forma como eles pronunciam as palavras, pois segundo Morais e Teberosky (1994), e Pinto (1998) existe uma influência da oralidade no desempenho ortográfico. Por outro lado, pode ser devido à sua pouca escolaridade (Pinto, 1998).

Uma vez que foram encontradas diferenças significativas entre o tipo de erros dados e o desempenho ortográfico dos adultos, a terceira hipótese confirma-se.

Relativamente à análise em **proporção**, verificou-se que a **percentagem de erros** nas categorias **“Erros Puramente Ortográficos”** e **“Erros Fonológicos”**, era maior no

grupo de adultos com melhor desempenho ortográfico, ao contrário das restantes categorias, em que a proporção de erros era maior no grupo de adultos com pior desempenho ortográfico.

Nas duas últimas hipóteses, pretendíamos verificar se o nível de explicitação verbal das normas ortográficas variava de acordo com a idade dos sujeitos, e se era maior nos adultos com melhor desempenho ortográfico e menor nos adultos com pior desempenho ortográfico.

Os resultados obtidos apontam a existência de diferenças significativas em função da idade, o que vai ao encontro da hipótese formulada. Deste modo, podemos afirmar que a hipótese 4 foi confirmada. Contudo, mais uma vez foram as crianças a obter melhores resultados na entrevista em detrimento dos adultos. Estes resultados podem ter a ver com o facto de ter sido mais fácil entrevistar as crianças, pois revelaram-se mais à vontade, mais espontâneas e mais conhecedoras das normas ortográficas, comparativamente com os adultos que demonstraram mais inibição e receio em expressar as suas opiniões e menos conhecimentos sobre as normas ortográficas.

Relativamente aos resultados obtidos na explicitação verbal dos adultos em função do desempenho ortográfico não se verificaram diferenças significativas, pelo que não pudemos confirmar a nossa última hipótese.

Estes resultados são diferentes dos resultados obtidos por Horta (2001) no seu estudo e dos resultados obtidos por Morais e Teberosky (1994) no seu estudo, em que

os alunos com melhor desempenho ortográfico explicitavam mais as regras ortográficas do que os alunos com pior desempenho ortográfico.

O facto de não se registarem diferenças significativas pode ter a ver com vários factores: por um lado, o reduzido número de sujeitos; por outro, o valor do desvio-padrão ser muito elevado no Grupo A0 - adultos com pior desempenho ortográfico (ver Anexo IV); por outro, a fraca auto-estima demonstrada que parece encontrar justificação no desprestígio que marca o adulto analfabeto ou alfabetizado tardiamente e que condiciona os seus comportamentos.

Outro aspecto que devemos equacionar prende-se com a experiência linguística dos sujeitos. Parece óbvio que os adultos devido à sua idade e experiência de vida, têm uma maior experiência linguística. Porém, os resultados obtidos apontam precisamente o contrário, ou seja, as crianças apesar de se encontrarem no mesmo nível de alfabetização dos adultos possuem um melhor desempenho a nível ortográfico e uma maior explicitação verbal das normas ortográficas subjacentes a uma escrita com correcção.

Importa, talvez considerar ainda, os outros aspectos anteriormente enunciados e que poderão ajudar a explicar os resultados obtidos na tarefa de entrevista.

5 – Conclusão

A aprendizagem da ortografia é um processo complexo e específico que envolve determinadas competências linguísticas e diversos factores, desde as características das palavras de uma língua (morfologia e fonética), passando pelas características inerentes às habilidades de quem está a aprender, assim como, à sua oportunidade de analisar e reflectir sobre as próprias características das normas ortográficas aprendidas. Tudo isto, irá influenciar o processo de aprendizagem das normas ortográficas.

Os objectivos deste estudo foram tentar saber se existem diferenças nos tipos de erros dados em função da idade e do desempenho ortográfico, se o conhecimento das normas ortográficas e sua explicitação verbal variava em função da idade, e finalmente, de que forma esse conhecimento das normas ortográficas se relacionava com um melhor ou pior desempenho a nível ortográfico. Contribuindo para a elucidação de algumas questões inerentes a este processo e para um melhoramento ou até transformação das práticas pedagógicas adoptadas.

Tendo em conta os resultados obtidos verificámos: que o número de erros dados pelos sujeitos difere em função da idade; os tipos de erros dados não diferem em função da idade; os tipos de erros dados pelos adultos diferem em função do seu desempenho ortográfico; a explicitação verbal dos sujeitos difere em função da idade; e a explicitação verbal dos adultos não difere em função do desempenho ortográfico.

A aprendizagem e aperfeiçoamento da ortografia é um objectivo educacional presente nos primeiros anos escolares e que suscita a preocupação de professores, pais e os próprios alunos, pois o erro existe e surge, na maioria das vezes, associado à noção de

falha e conseqüentemente dá origem a penalizações que se traduzem na atribuição de uma nota menos positiva. Assim, o rendimento a nível ortográfico é considerado como um critério a ter em conta aquando da avaliação dos alunos.

Todavia, ao longo da escolaridade, irão surgir ocasiões em que o erro aparece verificando-se diferenças no tipo de erros cometidos, uma vez que há uma tendência em especializar os erros tornando-os mais evoluídos.

Como refere Jaffré (1990), o erro é uma passagem obrigatória da aprendizagem e deve ser considerado como um diagnóstico (aspecto positivo) que deve ser analisado, compreendido, como forma de favorecer a aprendizagem. Para o autor, uma escrita com precisão é importante, mas as ocasiões de erro existem, persistem e mudam. Este facto é considerado como um verdadeiro progresso. O importante não é passar de um estado em que são dados erros para outro sem erros, já que, ao longo da escolaridade, os erros cometidos manifestam alterações, uma vez que denotam uma natureza diferente.

Deste modo, o ensino da ortografia portuguesa deve ter em conta as características do sistema escrito, a nível fonológico e a nível morfológico, porque existem determinadas palavras que são aprendidas de forma implícita, através da prática ortográfica; e outras que são aprendidas de forma explícita, ou seja, através de regras convencionais. Contudo, quer de uma forma, quer de outra, pode verificar-se a ocorrência de erros.

Segundo Perfetti (1997) perante a complexidade dos processos ortográficos, é a prática da ortografia que melhora o desempenho ortográfico.

Perante os resultados obtidos nas várias investigações apresentadas, torna-se necessário que a escola promova de forma intencional e explícita o desenvolvimento dos

conhecimentos que os alunos precisam para elaborar os seus conhecimentos ortográficos.

Assim, as práticas escolares ligadas ao processo de ensino/aprendizagem da ortografia deverão basear-se numa análise e reflexão crítica, através de situações contextualizadas e significativas. Desta forma, os alunos poderão compreender melhor aquilo que escrevem e assim aprender as normas ortográficas que orientam a escrita com correcção.

A este respeito, e como já foi mencionado, as interacções sociais podem constituir uma forma de ensino da ortografia, visto que promovem a confrontação de ideias e o conflito sócio-cognitivo que favorecem a reflexão e compreensão das normas ortográficas (Almeida et al., 1998).

Antes de terminar, é importante lembrar que as origens da escrita são bem remotas e a sua evolução reflecte a própria evolução intelectual do homem (Gonçalves, 1992). Deste modo, escrever sobre a história da escrita é escrever sobre a história do homem e da própria sociedade. Assim, conhecer as normas ortográficas que regem o nosso sistema de escrita, é conhecer a história da nossa língua, a nível social e cultural.

Para terminar, apontamos as limitações do presente estudo, uma vez que os resultados não podem ser generalizados; por um lado, devido à dimensão da amostra e por outro, devido às limitações inerentes aos estudos transversais. Contudo, os resultados obtidos neste estudo promovem e abrem caminho a futuras pesquisas que poderão aprofundar e dar resposta às múltiplas questões que a problemática do processo de ensino/aprendizagem e domínio da ortografia (a nível das crianças e dos adultos alfabetizados tardiamente) nos coloca.

Resumo

Os objectivos que orientaram este estudo foram verificar se os erros dados variavam em função da idade, se os tipos de erros dados variavam em função da idade e do desempenho ortográfico, por fim, verificar se a explicitação das normas ortográficas variava em função da idade e de que modo se relacionava com o desempenho ortográfico.

O estudo comparativo tinha como hipóteses:

H1 - Existem diferenças significativas no número de erros dados na tarefa de ditado em função da idade.

H2 - Existem diferenças significativas no tipo de erros dados na tarefa de ditado em função da idade.

H3 - Existem diferenças significativas no tipo de erros dados na tarefa de ditado em função do desempenho ortográfico, na população adulta.

H4 - Existem diferenças significativas na explicitação verbal das normas ortográficas em função da idade.

H5 - Existem diferenças significativas na explicitação verbal das normas ortográficas em função do desempenho ortográfico, na população adulta.

A amostra é constituída por um grupo de 55 adultos que frequentam os curso de 1º ciclo do ensino recorrente com equivalência ao 4º ano de escolaridade, nos concelhos de Alcácer do Sal e Vendas Novas, e por um grupo de 18 crianças que frequenta o 4º ano de escolaridade numa escola em Vendas Novas.

Para a verificação das hipóteses 3 e 5, houve necessidade de dividir a amostra de adultos em dois grupos extremos em função de seu desempenho ortográfico.

O estudo consiste na realização de uma tarefa de ditado que pretende verificar se existem diferenças no número de erros dados em função da idade, se existem diferenças entre o tipo de erros dados em função da idade e se existem diferenças nos tipos de erros dados pelos adultos em função do desempenho ortográfico; e na realização de uma entrevista que pretende avaliar o conhecimento das normas ortográficas através do nível de explicitação verbal dos sujeitos em função da idade, e dos adultos, em função do seu desempenho ortográfico.

Procedeu-se à análise estatística dos dados, através do T-Test na hipótese 1, do Teste Mann-Whitney nas hipóteses 2, 3, 4 e 5 com um nível de significância de 0,05.

As hipóteses 1, 3 e 4 foram confirmadas, a hipótese 2 foi parcialmente confirmada, porque apenas se registaram diferenças significativas entre os dois grupos (crianças e adultos) numa das categorias (Erros Foneticamente incorrectos) e a hipótese 5 não foi confirmada, porque não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos (adultos com melhor desempenho ortográfico e adultos com pior desempenho ortográfico) a nível da explicitação verbal das normas ortográficas.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M., Guerreiro, M., & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2(XVI), 321-329.
- Bergström, M., Reis, N. (1999). *Prontuário Ortográfico – e Guia da Língua Portuguesa* (36ª edição). Notícias Editorial: Lisboa.
- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Síntesis: Madrid.
- Cabrita, A. (1999). *Conhecimento e desempenho ortográfico: que relações?* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). ISPA: Lisboa.
- Castro, S. L., Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Cintra, L., Cunha, C., (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. João Sá da Costa: Lisboa.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 91-113.
- Demont, E.; Gauss, C.; Faucher, I., Gautherot, S. & Gombert, J.-E. (1992). Developpement métalinguistique et acquisition de la lecture. In, J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions*, pp. 181-203. PUF: Lyon.

Demont, E., Gombert, J. E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Eduquer Former*, 3-4, 11-25.

Downing, J. (1986). Cognitive Clarity: A Unifying Cross-Cultural Theory for Language Awareness Phenomena in Reading. In, D. Yaden, Jr. & S. Templeton, *Metalinguistic Awareness and Beginning Literacy. Conceptualising what it Means to Read and Write*, pp. 13-29. Heinemann.

Esteves, M. J. (1996). O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens e adultos que frequentam os cursos de Ensino Recorrente de Adultos. *Inovação*, 9, 219-239.

Estrela, E., Correia, D. P. (1994). *Guia essencial da Língua Portuguesa para a comunicação social* (3ª edição). Editorial Notícias: Lisboa.

Fiadeiro, I. (1986). *Capacidade de segmentação silábica e fonética em analfabetos*. In. 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da linguagem escrita*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Garton, A., Pratt, C., (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Ministerio da Educación y Ciencia: Barcelona.

Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF. Paris.

Genouvrier, E., Peytard, J., (1985). *Linguística e ensino do português*. Livraria Almedina: Coimbra.

Gonçalves, M. F. (1992). *Madureira Feijó - Ortografista do século XVIII - para uma história da ortografia portuguesa*. Ministério da Educação: Lisboa.

Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In, E. Ferreiro & M. G. Palacio (Coords.), *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas* (3ª edição), pp. 85-101. Artes Médicas: Porto Alegre.

Haddad, S. (1997, Jul.). Analfabetismo Funcional. *Relatórios finais do programa de pesquisa – Ciência e tecnologia, qualificação e produção*. Retrieved, 05/Fev/2002, from the word wide web: <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/relatorio.html>.

Horta, I. V. (2001). *Pensar a ortografia: s, ss, c ou ç? - Competência ortográficas nos 3º e 4º anos de escolaridade do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado na área de Psicologia Educacional). ISPA: Lisboa.

Jaffré, J. P. (1990). L'orthographe: Avec ou sans erreurs. *Recherche en Education – théorie & pratique*, 1, 3-8.

Jaffré, J. P. (1997). Des écritures aux orthographes: fonctions et limites de la notion de système. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, pp. 19-36. Delachaux et Niestlé: Lausanne.

Jaffré, J. P., Fayol, M. (1997). *Orthographes – Des systèmes aux usages*. Dominós. Flammarion.

Jorm, A. F. (1985). *Dificuldades da Leitura e da Ortografia*, pp. 92-102. Artes Médicas: Porto Alegre.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*. 23, 95-147.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la Modularidad*. Alianza Editorial: Madrid.

Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 33-50.

Köhler, D. (1993). Du bon usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe. In L. Allal, D. Bovin, P. Perrenoud (Eds), *Évaluation Formative et Didactique du Français*, pp. 162-169. Delachaux et Niestlé.

Langford, P. (1987). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Barcelona: Piados/Ministerio da Educación y Ciencia.

Luria, A.R. (1987). *Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, M. A. (1993). A descoberta da leitura e da escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 45-49.

Martins, M. A. (1997). Como as crianças percebem a leitura e a escrita. *Noésis*, 44, 20-21.

Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.

Martins, M. A., & Mendes, A. (1987). Evoluções sobre as conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4, 499-508.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta: Lisboa.

Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, 8, 15-51.

Perfetti, C. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, pp. 37-56. Delachaux et Niestlé : Lausanne.

Pinto, M.G.L.C. (1998). *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto Editora: Porto.

Rebelo, D. (1993). Análise do erro ao nível oral e escrito. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Instituto de Educação, Universidade do Minho: Braga.

Rebelo, D., Marques, M. J., Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Universidade Aberta: Lisboa.

Seymour, P. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, m. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, pp. 385-403. Delachaux et Niestlé : Lausanne.

Saussure, F. (1995). *Curso de linguística geral*. Publicações Dom Quixote: Lisboa.

Sousa, O.C. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Instituto Superior de Psicologia aplicada: Lisboa.

Treiman, R., Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. In L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, pp. 79-99. Delachaux et Niestlé : Lausanne.

Valle Arroyo, F. (1989). Errores en lectura y escritura – Un modelo dual. *Cognitiva*, 2 (1), 35-63.

ANEXOS

ANEXO I

Instrumentos

3. Escolarização

3.1 Frequentou a escola quando criança? Sim Não

3.2 Se respondeu sim à pergunta anterior, durante quantos anos?

1 2 3 4 +4

3.3 Concluiu algum ano escolar? Sim Não

3.4 Se respondeu sim à pergunta anterior, qual ou quais?

1ª classe

2ª classe

3ª classe

4ª classe

Obrigado pela colaboração.

TEXTO

Um costume de pastores

Na Serra da Estrela, a principal actividade é, desde há muitos séculos, o pastoreio. Contavam-se por muitos milhares os rebanhos que embelezavam as encostas da serra. Foram-se criando costumes variados entre os pastores, e um dos mais antigos e curiosos é o da consagração dos rebanhos aos santos, nomeadamente Sto. António. Ainda hoje, no dia treze de Junho, dia de Sto. António, em várias povoações, o pastor leva as ovelhas à capela do santo. Logo pela manhã, mal rompe a aurora, o pastor enfeita garridamente as suas ovelhas com lã de várias cores e condu-las até junto da capela.

In, "À Descoberta de Portugal"

LISTA DE PALAVRAS

Curiosos

Embelezavam

Povoações

Pastor

Lã

Serra

Rompe

Principal

Nomeadamente

Ovelhas

Séculos

Curiozos

Embelezavão

Povuações

Pastore

Lan

Sera

Ronpe

Prinsipal

Nomiadamente

Ovenhas

Secolos

TIPOLOGIA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

- **Categoria Erros Puramente Ortográficos** - Erros que conservam o som da palavra, mas em que a grafia é incorrecta.
- **Categoria Erros Fonológicos** - Erros em que a correspondência fonema/grafema, seria possível noutros contextos, mas que, no contexto desta palavra, altera o seu som.
- **Categoria Flexões Verbais** - Erros dados por substituição do tempo verbal.
- **Categoria Erros Foneticamente Incorrectos** - Erros por alteração do som da palavra, por substituição, omissão, adição ou deslocamento de grafema.
- **Categoria Segmentações Foneticamente Correctas** - Erros por segmentações de palavras.
- **Categoria Flexão de Género ou Número** - Erros dados por substituição do género ou número da palavra.
- **Categoria Palavras Irreconhecíveis** - Erros que pela sua natureza não permitem reconhecer a palavra.
- **Categoria Outros** - Outros tipos de erros que não se enquadram nas categorias anteriores.

GUIÃO DA ENTREVISTA

- 1 – Porque é que acha que o formando (ou aluno) escreveu assim estas palavras?
- 2 – O que será que esse formando (ou aluno) não sabia?
- 3 – O que será que ele tinha de saber para poder ter escrito bem as palavras?
- 4 – Se você fosse este formando (ou aluno) daria estes erros? Porquê?

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Resposta Tipo 1 - Não identifica o erro, nem explicita a regra.

Resposta Tipo 2 - Identifica o erro, mas não explicita a regra.

Resposta Tipo 3 - Identifica o erro e explicita a regra.

ANEXO II

Ditados

Melhor desempenho (adulto)

Maria da Graça Barneiras dos Santos

Ditado 4

Um costume de Pastores

Na Serra da Estrela, a principal actividade é, desde à muitos séculos, o pastoreio. Contaram-se por muitos milhares os rebanhos que embelezaram as encostas da Serra. Foram-se criando costumes variados entre os pastores, e um dos mais antigos e curiosos é o da consagração dos rebanhos aos Santos, nomeadamente Santo António. Ainda hoje, no dia tréze de Junho, dia de Santo António, em várias paróquias, o pastor leva as ovelhas à Capela do Santo. Logo pela manhã, mal rompe a aurora, o pastor enfileira garridamente as suas ovelhas com faixas de várias cores e condu-as até junto da Capela.

Pior desempenho (adultos)

Adelino Moura Andrade Rocha

Ditado

43

O costumes de pastores.

Na Serra da Estrela, a principal actividade é, desde a muito seculos, o pastoreio. Quantavase por muitos milhares os rebanhos que embelezavam os em costas de Serra. Forase quando costumes variados entre os pastores, e um dos mais antigos e coreios é o da consagração dos rebanhos aos santos, nomeadamente Santo António, primo oise, no dia treze de Junho, dia de Santo de António, em varias populações, o pastore leva as ovelas à capela do Santo. Logo pela mana, male rompe a orora, o pastor em veta rapidamente as suas ovelhas com lo de varias cores e condilhas até junto da capela.

Melhor desempenho (crianças)

Filipe João Pinto Ferrantes

27-04-2007

2
Ditado

Um costume de pastores

Na Serra da Estrela, a principal atividade é, desde há muitos séculos, o pastoreio. Contavam-se por muitos milhares os rebanhos que embelezavam as encostas da serra. Foram-se criando costumes variados entre os pastores, e um dos mais antigos e curiosos é o da consagração dos rebanhos aos santos, nomeadamente Santo António. Ainda hoje, no dia treze de junho, dia de Santo António, em várias paróquias, o pastor leva as ovelhas à capela do santo. Logo pela manhã, mal rombe a aurora, o pastor enfileira ovidamente as suas ovelhas com lâ de vários cores e condúzio até junto da capela.

ANEXO III

Entrevistas

Melhor Desempenho

(Adultos)

Nome: Adelina

(Respostas tipo 2 e 3)

- Boa tarde Dona Adelina. Hoje venho pedir a sua colaboração para realizar a última parte do trabalho que temos vindo a fazer e de que já falámos.

- Vou mostrar-lhe uma lista de palavras. De um lado estão as palavras com erros e do outro estão as palavras bem escritas. Eu gostava que me apontasse as palavras com erros.

(A formanda aponta a coluna onde se encontram as palavras erradas).

- Muito bem!

- Estas palavras foram escritas assim por um formando que tem muita dificuldade em escrever.

- Porque é que acha que ele deu estes erros?

Curiozos – Porque o z tem o mesmo som que o s, e por isso a pessoa talvez tenha feito confusão, ou então não se lembrou que no meio de duas vogais se escreve um s, mas lê-se z.

Embelezavão – Porque não sabia que no fim da palavra se escreve com um m, só se escreve assim no futuro.

Povuações – Ele confundiu o u com o o, porque são parecidos.

Pastore – O formando escreveu como fala, e por isso juntou o e.

Lan – Porque pensou que ã se escreve com an, como na palavra “anda”.

Sera – Porque se esqueceu que se escreve com dois r, para o som ser mais forte.

Ronpe – Porque antes do p e do b escreve-se sempre m.

Prinsipal – Ele confundiu o s com o c. Às vezes têm o mesmo som.

Nomiadamente – Porque escreveu como fala e trocou o e pelo i.

Ovenhas – Confundiu o lh com o nh e escreveu mal.

Secolos – Esqueceu-se do acento e confundiu o o com o u.

- Obrigada!

Melhor Desempenho

(Crianças)

Nome: Filipe

(Respostas tipo 2 e 3)

- Olá Filipe!

(Mesma introdução)

- Estas palavras foram escritas assim por um aluno de outra escola.

- Porque é que tu achas que o aluno deu estes erros?

Curiozos – Porque ele não sabia que o **s** no meio das vogais lê-se **z**.

Embelezavão – Porque ele não sabia que no fim da palavra escreve-se **am**.

Povuações – Ele trocou o som **o** pelo **u**, porque são parecidos.

Pastore – O aluno não sabia que a palavra não leva **e** no fim ,ele deve estudar pouco.

Lan – Ele pensou que **ã** no fim da palavra se escrevia com **an**.

Sera – Deve ter-se esquecido de escrever o outro **r** para se ler **serra**, é que o som fica mais forte.

Ronpe – Todos sabem que ao pé do **p** e do **b** se escreve um **m**.

Prinsipal – O som **s** é parecido com o som **c**. Lêem-se da mesma maneira e ele trocou-os.

Nomiadamente – Ele escreveu mal porque se calhar diz mal e trocou o **e** pelo **i**.

Ovenhas – Fez confusão e trocou o **lh** pelo **nh**.

Secolos – Enganou-se e trocou o **u** pelo **o** e não escreveu o acento no **e**.

- Obrigado Filipe!

Pior Desempenho

(Adultos)

Nome: Adélia

(Respostas tipo 2 e 1)

- Boa tarde Dona Adélia!

(Mesma introdução)

- Porque é que acha que o formando deu estes erros?

Curiozos – Eu acho que está bem escrita.

Embelezavão – Está mal, mas não sei explicar.

Povuações – Ele enganou-se e escreveu com **u** em vez de **o**, nestas palavras eu também me engano.

Pastore – Porque ele deve dizer assim a palavra, eu também digo, mas sei que não se escreve o **e** no fim.

Lan – Está mal, leva um acento ~ no **a**.

Ronpe – Ele esqueceu-se que ao pé do **p** se escreve um **m**, eu às vezes também me esqueço. E se me enervo é pior.

Prinsipal – Não sei dizer.

Nomiadamente – A palavra está bem escrita.

Ovenhas – Ovelha escreve-se com **lh**, ele enganou-se ou não sabia.

Secolos – Aconteceu o mesmo que na outra palavra (povoações), ele enganou-se e escreveu **o** em vez de **u**.

- Obrigada!

Pior Desempenho

(Crianças)

Nome: Rui

(Respostas tipo 3, 2 e 1)

- Olá Rui!

(Mesma introdução)

- Porque é que tu achas que o aluno deu estes erros?

Curiozos – Ele não sabia que no meio dos **o** escreve-se um **s**.

Embelezavão – Ele escreveu mal , mas não sei explicar.

Povuações – Porque o **u** é parecido com o **o**, lêem-se quase da mesma maneira.

Pastore – Enganou-se e escreveu mais um **e**.

Lan – Esta palavra leve um acento ~.

Sera – Ele esqueceu-se de escrever o outro **r**. Não estava com atenção.

Ronpe – Ele não sabia que junto do **p** e do **b** escreve-se um **m**. Não deve estudar.

Prinsipal – Não sei explicar.

Nomiadamente – Enganou-se.

Ovenhas – Estava distraído e trocou o **lh** pelo **nh**.

Secolos – Ele não escrevia bem e por isso trocou o **u** pelo **o**.

- Obrigado Rui!

ANEXO IV

Análise Estatística

HIPÓTESE 1

est

Group Statistics

	idade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grupo 1	1,00	18	9,5556	6,0315	1,4216
	2,00	55	14,9273	9,9886	1,3469

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Grupo 1	Equal variances assumed	4,946	,029
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Grupo 1	Equal variances assumed	-2,151	71	,035	-5,3717
	Equal variances not assumed	-2,743	48,829	,008	-5,3717

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Grupo 1	Equal variances assumed	2,4975	-10,3517	-,3918
	Equal variances not assumed	1,9583	-9,3075	-1,4359

HIPÓTESE 2 - VALORES ABSOLUTOS

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
Grade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: EPO1

Grade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	4,8000	2,0494	5
	1,00	4,6154	1,5566	13
	Total	4,6667	1,6450	18
2,00	,00	7,2258	2,7533	31
	1,00	3,5714	1,2873	21
	Total	5,7500	2,8961	52
Total	,00	6,8889	2,7752	36
	1,00	3,9706	1,4665	34
	Total	5,4714	2,6633	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: EPO1

F	df1	df2	Sig.
5,217	3	66	,003

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: EPO1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	183,004 ^a	3	61,001	13,138	,000
Intercept	1145,039	1	1145,039	246,615	,000
DAE2	5,352	1	5,352	1,153	,287
RECDIT1	41,306	1	41,306	8,896	,004
DAE2 * RECDIT1	33,742	1	33,742	7,267	,009
Error	306,439	66	4,643		
Total	2585,000	70			
Corrected Total	489,443	69			

a. R Squared = ,374 (Adjusted R Squared = ,345)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

endent Variable: EPO1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
5,053	,322	4,411	5,696

ariate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
ide	1,00	18
	2,00	52
CDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

pendent Variable: EF1

ide	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
00	,00	3,0000	2,6458	5
	1,00	,6154	,6504	13
	Total	1,2778	1,7758	18
00	,00	1,7419	1,1538	31
	1,00	,8095	,9808	21
	Total	1,3654	1,1720	52
total	,00	1,9167	1,4614	36
	1,00	,7353	,8637	34
	Total	1,3429	1,3393	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

pendent Variable: EF1

F	df1	df2	Sig.
6,360	3	66	,001

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

pendent Variable: EF1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	31,521 ^a	3	10,507	7,517	,000
Intercept	106,586	1	106,586	76,256	,000
DAE2	3,172	1	3,172	2,270	,137
RECDIT1	30,837	1	30,837	22,062	,000
IDAE2 * RECDIT1	5,911	1	5,911	4,229	,044
Error	92,251	66	1,398		
Total	250,000	70			
Corrected Total	123,771	69			

a. R Squared = ,255 (Adjusted R Squared = ,221)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Independent Variable: EF1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
1,542	,177	1,189	1,894

ariate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
e	1,00	18
	2,00	52
CDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

endent Variable: FV1

de	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
0	,00	,4000	,5477	5
	1,00	7,692E-02	,2774	13
	Total	,1667	,3835	18
0	,00	,6129	,9549	31
	1,00	4,762E-02	,2182	21
	Total	,3846	,7959	52
otal	,00	,5833	,9063	36
	1,00	5,882E-02	,2388	34
	Total	,3286	,7167	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

endent Variable: FV1

F	df1	df2	Sig.
24,841	3	66	,000

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

endent Variable: FV1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,013 ^a	3	1,671	3,624	,017
Intercept	3,626	1	3,626	7,865	,007
DAE2	9,447E-02	1	9,447E-02	,205	,652
RECDIT1	2,212	1	2,212	4,797	,032
DAE2 * RECDIT1	,164	1	,164	,357	,552
Error	30,430	66	,461		
Total	43,000	70			
Corrected Total	35,443	69			

a. R Squared = ,141 (Adjusted R Squared = ,102)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

endent Variable: FV1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,284	,101	8,191E-02	,487

ivariate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
de	1,00	18
	2,00	52
CDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

pendent Variable: EFI1

ade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
00	,00	4,0000	2,3452	5
	1,00	,5385	,7763	13
	Total	1,5000	2,0651	18
00	,00	9,0645	6,6880	31
	1,00	,8095	1,0305	21
	Total	5,7308	6,5921	52
otal	,00	8,3611	6,4902	36
	1,00	,7059	,9384	34
	Total	4,6429	6,0530	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

pendent Variable: EFI1

F	df1	df2	Sig.
17,823	3	66	,000

sts the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

pendent Variable: EFI1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1135,732 ^a	3	378,577	17,945	,000
Intercept	582,175	1	582,175	27,596	,000
IDADE2	79,788	1	79,788	3,782	,056
RECDIT1	384,745	1	384,745	18,238	,000
IDADE2 * RECDIT1	64,398	1	64,398	3,053	,085
Error	1392,340	66	21,096		
Total	4037,000	70			
Corrected Total	2528,071	69			

a. R Squared = ,449 (Adjusted R Squared = ,424)

estimated Marginal Means

Grand Mean

Ident Variable: EF11

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
3,603	,686	2,234	4,973

variate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
ade	1,00	18
	2,00	52
ECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

pendent Variable: SFC1

ade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
,00	,00	2,2000	1,0954	5
	1,00	7,692E-02	,2774	13
	Total	,6667	1,1376	18
,00	,00	,7097	,7829	31
	1,00	4,762E-02	,2182	21
	Total	,4423	,6977	52
otal	,00	,9167	,9673	36
	1,00	5,882E-02	,2388	34
	Total	,5000	,8297	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

pendent Variable: SFC1

F	df1	df2	Sig.
12,251	3	66	,000

ests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

pendent Variable: SFC1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22,437 ^a	3	7,479	19,696	,000
Intercept	25,803	1	25,803	67,950	,000
IDADE2	6,472	1	6,472	17,044	,000
RECDIT1	21,740	1	21,740	57,251	,000
IDADE2 * RECDIT1	5,983	1	5,983	15,755	,000
Error	25,063	66	,380		
Total	65,000	70			
Corrected Total	47,500	69			

a. R Squared = ,472 (Adjusted R Squared = ,448)

estimated Marginal Means

Grand Mean

endent Variable: SFC1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,759	,092	,575	,942

ivariate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
ade	1,00	18
	2,00	52
ECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

pendent Variable: FGN1

ade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
00	,00	,2000	,4472	5
	1,00	,1538	,3755	13
	Total	,1667	,3835	18
00	,00	,7742	1,2572	31
	1,00	,1905	,5118	21
	Total	,5385	1,0565	52
otal	,00	,6944	1,1909	36
	1,00	,1765	,4586	34
	Total	,4429	,9423	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

pendent Variable: FGN1

F	df1	df2	Sig.
5,122	3	66	,003

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

pendent Variable: FGN1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,122 ^a	3	2,041	2,442	,072
Intercept	4,872	1	4,872	5,831	,019
IDADE2	1,046	1	1,046	1,251	,267
RECDIT1	1,112	1	1,112	1,331	,253
IDADE2 * RECDIT1	,810	1	,810	,969	,328
Error	55,150	66	,836		
Total	75,000	70			
Corrected Total	61,271	69			

a. R Squared = ,100 (Adjusted R Squared = ,059)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Independent Variable: FGN1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
.330	.137	5,709E-02	.602

ivariate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
ide	1,00	18
	2,00	52
ECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

ependent Variable: PI1

ade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
00	,00	2,6000	2,0736	5
	1,00	,0000	,0000	13
	Total	,7222	1,5645	18
00	,00	,4839	,7690	31
	1,00	9,524E-02	,4364	21
	Total	,3269	,6780	52
otal	,00	,7778	1,2447	36
	1,00	5,882E-02	,3430	34
	Total	,4286	,9865	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

ependent Variable: PI1

F	df1	df2	Sig.
26,930	3	66	,000

sts the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

ependent Variable: PI1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	28,391 ^a	3	9,464	16,118	,000
Intercept	28,326	1	28,326	48,244	,000
IDADE2	11,446	1	11,446	19,495	,000
RECDIT1	25,033	1	25,033	42,636	,000
IDADE2 * RECDIT1	13,706	1	13,706	23,343	,000
Error	38,751	66	,587		
Total	80,000	70			
Corrected Total	67,143	69			

a. R Squared = ,423 (Adjusted R Squared = ,397)

estimated Marginal Means

Grand Mean

endent Variable: PI1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,795	,114	,566	1,023

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
Grade	1,00	18
	2,00	52
CDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: OUT1

Grade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	,6000	,8944	5
	1,00	,3077	,8549	13
	Total	,3889	,8498	18
2,00	,00	,8065	1,1378	31
	1,00	,3333	,7303	21
	Total	,6154	1,0127	52
Total	,00	,7778	1,0983	36
	1,00	,3235	,7675	34
	Total	,5571	,9726	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: OUT1

F	df1	df2	Sig.
1,923	3	66	,134

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: OUT1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,797 ^a	3	1,266	1,359	,263
Intercept	11,749	1	11,749	12,614	,001
IDADE2	,151	1	,151	,162	,689
RECDIT1	1,642	1	1,642	1,763	,189
IDADE2 * RECDIT1	9,163E-02	1	9,163E-02	,098	,755
Error	61,475	66	,931		
Total	87,000	70			
Corrected Total	65,271	69			

a. R Squared = ,058 (Adjusted R Squared = ,015)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Independent Variable: OUT1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,512	,144	,224	,800

r Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
O1	73	5,5205	2,6200	2,00	12,00
1	73	1,3699	1,3282	,00	7,00
1	73	,3151	,7047	,00	3,00
11	73	4,5342	5,9490	,00	25,00
C1	73	,4795	,8184	,00	4,00
3N1	73	,4384	,9278	,00	5,00
1	73	,4110	,9695	,00	5,00
JT1	73	,5342	,9586	,00	4,00
ade	73	1,7534	,4340	1,00	2,00

Mann-Whitney Test

Ranks

idade	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PO1	1,00	18	31,33
	2,00	55	38,85
	Total	73	564,00
EF1	1,00	18	32,33
	2,00	55	38,53
	Total	73	582,00
FV1	1,00	18	35,42
	2,00	55	37,52
	Total	73	637,50
EF11	1,00	18	24,81
	2,00	55	40,99
	Total	73	2254,50
SFC1	1,00	18	38,53
	2,00	55	36,50
	Total	73	693,50
FGN1	1,00	18	32,58
	2,00	55	38,45
	Total	73	586,50
PI1	1,00	18	38,36
	2,00	55	36,55
	Total	73	690,50
OUT1	1,00	18	33,78
	2,00	55	38,05
	Total	73	608,00

Test Statistics^a

	EPO1	EF1	FV1	EF11	SFC1	FGN1
Mann-Whitney U	393,000	411,000	466,500	275,500	467,500	415,500
Wilcoxon W	564,000	582,000	637,500	446,500	2007,500	586,500
Z	-1,319	-1,119	-,532	-2,853	-,425	-1,302
Asymp. Sig. (2-tailed)	,187	,263	,595	,004	,671	,193

Test Statistics^a

	PI1	OUT1
Mann-Whitney U	470,500	437,000
Wilcoxon W	2010,500	608,000
Z	-,445	-,906
Asymp. Sig. (2-tailed)	,657	,365

i. Grouping Variable: idade

HIPÓTESE 2 - PROPORÇÕES

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
idade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: PEPO1

idade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	,2850	,1499	5
	1,00	,7685	,1985	13
	Total	,6342	,2877	18
2,00	,00	,3752	,1507	31
	1,00	,6729	,2378	21
	Total	,4954	,2394	52
Total	,00	,3626	,1518	36
	1,00	,7094	,2255	34
	Total	,5311	,2578	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: PEPO1

F	df1	df2	Sig.
1,951	3	66	,130

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PEPO1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,211 ^a	3	,737	20,476	,000
Intercept	12,377	1	12,377	343,861	,000
IDADE2	8,304E-05	1	8,304E-05	,002	,962
RECDIT1	1,710	1	1,710	47,513	,000
IDADE2 * RECDIT1	9,672E-02	1	9,672E-02	2,687	,106
Error	2,376	66	3,600E-02		
Total	24,329	70			
Corrected Total	4,587	69			

a. R Squared = ,482 (Adjusted R Squared = ,459)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Independent Variable: PEPO1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,525	,028	,469	,582

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

Factor	Level	N
Grade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: PEF1

Grade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	,1860	,2073	5
	1,00	8,923E-02	,1023	13
	Total	,1161	,1396	18
2,00	,00	9,387E-02	7,662E-02	31
	1,00	,1081	,1286	21
	Total	9,962E-02	9,996E-02	52
Total	,00	,1067	,1048	36
	1,00	,1009	,1180	34
	Total	,1039	,1106	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: PEF1

F	df1	df2	Sig.
4,602	3	66	,006

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PEF1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,999E-02 ^a	3	1,333E-02	1,093	,358
Intercept	,638	1	,638	52,347	,000
ADE2	1,504E-02	1	1,504E-02	1,234	,271
RECDIT1	1,910E-02	1	1,910E-02	1,566	,215
ADE2 * RECDIT1	3,453E-02	1	3,453E-02	2,832	,097
Error	,805	66	1,219E-02		
Total	1,600	70			
Corrected Total	,845	69			

a. R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,004)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: PEF1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,119	,016	8,638E-02	,152

Bivariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
idade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: PFV1

idade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	2,000E-02	2,828E-02	5
	1,00	1,077E-02	3,883E-02	13
	Total	1,333E-02	3,565E-02	18
2,00	,00	2,839E-02	4,803E-02	31
	1,00	6,667E-03	3,055E-02	21
	Total	1,962E-02	4,288E-02	52
Total	,00	2,722E-02	4,558E-02	36
	1,00	8,235E-03	3,344E-02	34
	Total	1,800E-02	4,099E-02	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: PFV1

F	df1	df2	Sig.
3,827	3	66	,014

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PFV1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,742E-03 ^a	3	2,247E-03	1,358	,263
Intercept	1,214E-02	1	1,214E-02	7,341	,009
DADE2	5,145E-05	1	5,145E-05	,031	,861
RECDIT1	2,685E-03	1	2,685E-03	1,623	,207
DADE2 * RECDIT1	4,372E-04	1	4,372E-04	,264	,609
Error	,109	66	1,654E-03		
Total	,139	70			
Corrected Total	,116	69			

a. R Squared = ,058 (Adjusted R Squared = ,015)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: PFV1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
1,646E-02	,006	4,329E-03	2,858E-02

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
idade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Ident Variable: PEF11

Level	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
Level 1	,00	,2140	,1250	5
	1,00	6,692E-02	9,160E-02	13
	Total	,1078	,1191	18
Level 2	,00	,3681	,1803	31
	1,00	,1200	,1545	21
	Total	,2679	,2088	52
Overall	,00	,3467	,1805	36
	1,00	9,971E-02	,1349	34
	Total	,2267	,2017	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Ident Variable: PEF11

F	df1	df2	Sig.
1,772	3	66	,161

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Ident Variable: PEF11

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,191 ^a	3	,397	16,213	,000
Intercept	1,657	1	1,657	67,669	,000
DADE2	,120	1	,120	4,910	,030
RECDIT1	,438	1	,438	17,867	,000
DADE2 * RECDIT1	2,858E-02	1	2,858E-02	1,167	,284
Error	1,616	66	2,449E-02		
Total	6,406	70			
Corrected Total	2,808	69			

a. R Squared = ,424 (Adjusted R Squared = ,398)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Ident Variable: PEF11

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
,192	,023	,146	,239

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
Grade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: PSFC1

Grade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	,1220	3,962E-02	5
	1,00	7,692E-03	2,774E-02	13
	Total	3,944E-02	6,073E-02	18
2,00	,00	3,387E-02	3,836E-02	31
	1,00	5,238E-03	2,400E-02	21
	Total	2,231E-02	3,595E-02	52
Total	,00	4,611E-02	4,895E-02	36
	1,00	6,176E-03	2,511E-02	34
	Total	2,671E-02	4,383E-02	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: PSFC1

F	df1	df2	Sig.
4,821	3	66	,004

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PSFC1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,137E-02 ^a	3	2,046E-02	18,972	,000
Intercept	7,986E-02	1	7,986E-02	74,058	,000
IDADE2	2,300E-02	1	2,300E-02	21,326	,000
RECDIT1	5,726E-02	1	5,726E-02	53,105	,000
IDADE2 * RECDIT1	2,057E-02	1	2,057E-02	19,078	,000
Error	7,117E-02	66	1,078E-03		
Total	,182	70			
Corrected Total	,133	69			

a. R Squared = ,463 (Adjusted R Squared = ,439)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: PSFC1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
0E-02	,005	3,241E-02	5,199E-02

Univariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

Factor	Level	N
DADE2	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: PFGN1

DADE2	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
,00	,00	1,600E-02	3,578E-02	5
	1,00	2,000E-02	5,033E-02	13
	Total	1,889E-02	4,575E-02	18
1,00	,00	3,419E-02	4,653E-02	31
	1,00	3,286E-02	8,781E-02	21
	Total	3,365E-02	6,556E-02	52
Total	,00	3,167E-02	4,520E-02	36
	1,00	2,794E-02	7,507E-02	34
	Total	2,986E-02	6,111E-02	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: PFGN1

F	df1	df2	Sig.
1,208	3	66	,314

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PFGN1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,995E-03 ^a	3	9,984E-04	,259	,855
Intercept	2,976E-02	1	2,976E-02	7,712	,007
ADE2	2,702E-03	1	2,702E-03	,700	,406
RECDIT1	1,988E-05	1	1,988E-05	,005	,943
ADE2 * RECDIT1	7,981E-05	1	7,981E-05	,021	,886
Error	,255	66	3,859E-03		
Total	,320	70			
Corrected Total	,258	69			

a. R Squared = ,012 (Adjusted R Squared = -,033)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: PFGN1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
2,576E-02	,009	7,241E-03	4,428E-02

Bivariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
idade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Dependent Variable: PPI1

idade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
00	,00	,1320	9,257E-02	5
	1,00	,0000	,0000	
	Total	3,667E-02	7,562E-02	
10	,00	2,194E-02	3,664E-02	31
	1,00	1,381E-02	6,328E-02	
	Total	1,865E-02	4,875E-02	
al	,00	3,722E-02	6,017E-02	36
	1,00	8,529E-03	4,973E-02	
	Total	2,329E-02	5,682E-02	

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: PPI1

F	df1	df2	Sig.
5,992	3	66	,001

the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: PPI1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,809E-02 ^a	3	2,270E-02	9,685	,000
Intercept	7,886E-02	1	7,886E-02	33,654	,000
IDAE2	2,597E-02	1	2,597E-02	11,081	,001
RECDIT1	5,503E-02	1	5,503E-02	23,484	,000
IDAE2 * RECDIT1	4,301E-02	1	4,301E-02	18,353	,000
Error	,155	66	2,343E-03		
Total	,261	70			
Corrected Total	,223	69			

a. R Squared = ,306 (Adjusted R Squared = ,274)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable: PPI1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
4,194E-02	,007	2,750E-02	5,637E-02

Bivariate Analysis of Variance

Between-Subjects Factors

		N
idade	1,00	18
	2,00	52
RECDIT1	,00	36
	1,00	34

Descriptive Statistics

Independent Variable: POUT1

Code	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
0	,00	2,800E-02	4,382E-02	5
	1,00	3,308E-02	9,340E-02	13
	Total	3,167E-02	8,133E-02	18
10	,00	4,194E-02	6,680E-02	31
	1,00	3,952E-02	8,170E-02	21
	Total	4,096E-02	7,242E-02	52
Total	,00	4,000E-02	6,379E-02	36
	1,00	3,706E-02	8,501E-02	34
	Total	3,857E-02	7,431E-02	70

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Independent Variable: POUT1

F	df1	df2	Sig.
,476	3	66	,700

tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDAE2+RECDIT1+IDAE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Independent Variable: POUT1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,321E-03 ^a	3	4,404E-04	,077	,972
Intercept	5,694E-02	1	5,694E-02	9,897	,002
IDAE2	1,164E-03	1	1,164E-03	,202	,654
RECDIT1	1,991E-05	1	1,991E-05	,003	,953
IDAE2 * RECDIT1	1,572E-04	1	1,572E-04	,027	,869
Error	,380	66	5,754E-03		
Total	,485	70			
Corrected Total	,381	69			

a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,042)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

Independent Variable: POUT1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
3,563E-02	,011	1,302E-02	5,825E-02

Bivariate Analysis of Variance

Par Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
PEPO1	73	,5343	,2530	,06	1,00
PEF1	73	,1070	,1104	,00	,54
PFV1	73	1,726E-02	4,029E-02	,00	,15
PEFI1	73	,2248	,1977	,00	,78
PSFC1	73	2,562E-02	4,324E-02	,00	,17
PFGN1	73	2,986E-02	6,045E-02	,00	,33
PPI1	73	2,233E-02	5,582E-02	,00	,29
POUT1	73	3,699E-02	7,316E-02	,00	,33
idade	73	1,7534	,4340	1,00	2,00

Mann-Whitney Test

Ranks

	idade	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PEPO1	1,00	18	44,89	808,00
	2,00	55	34,42	1893,00
	Total	73		
PEF1	1,00	18	36,11	650,00
	2,00	55	37,29	2051,00
	Total	73		
PFV1	1,00	18	35,94	647,00
	2,00	55	37,35	2054,00
	Total	73		
PEFI1	1,00	18	24,89	448,00
	2,00	55	40,96	2253,00
	Total	73		
PSFC1	1,00	18	39,36	708,50
	2,00	55	36,23	1992,50
	Total	73		
PFGN1	1,00	18	33,39	601,00
	2,00	55	38,18	2100,00
	Total	73		
PPI1	1,00	18	38,42	691,50
	2,00	55	36,54	2009,50
	Total	73		
POUT1	1,00	18	33,78	608,00
	2,00	55	38,05	2093,00
	Total	73		

Test Statistics^a

	PEPO1	PEF1	PFV1	PEFI1	PSFC1	PFGN1
Mann-Whitney U	353,000	479,000	476,000	277,000	452,500	430,000
Wilcoxon W	1893,000	650,000	647,000	448,000	1992,500	601,000
asymp. Sig. (2-tailed)	,069	,209	,354	,2825	,651	,1059
		,834	,723	,005	,515	,290

Test Statistics^a

	PPI1	POUT1
Mann-Whitney U	469,500	437,000
Z	2009,500	608,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	-,462	-,901
	,644	,367

Grouping Variable: idade

HIPÓTESE 3 - VALORES ABSOLUTOS

Statistics

		ditado 1	ditado 2
N	Valid	55	14
	Missing	0	41
Mean		14,9273	12,2143
Median		13,0000	8,5000
Std. Deviation		9,9886	11,1850
Minimum		2,00	2,00
Maximum		43,00	42,00
Percentiles	25	7,0000	4,7500
	50	13,0000	8,5000
	75	22,0000	21,0000

-Test

Group Statistics

	GRUPOAD	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EPO1	1,00	12	3,0000	1,1282	,3257
	,00	12	7,7500	3,0488	,8801
EF1	1,00	12	,3333	,6513	,1880
	,00	12	1,6667	1,1547	,3333
FV1	1,00	12	,0000	,0000	,0000
	,00	12	,8333	,9374	,2706
EFI1	1,00	12	,5833	,9962	,2876
	,00	12	16,0000	5,1522	1,4873
SFC1	1,00	12	,0000	,0000	,0000
	,00	12	1,0833	,9003	,2599
FGN1	1,00	12	8,333E-02	,2887	8,333E-02
	,00	12	1,2500	1,7645	,5094
PI1	1,00	12	,0000	,0000	,0000
	,00	12	,7500	,8660	,2500
DUT1	1,00	12	8,333E-02	,2887	8,333E-02
	,00	12	1,1667	1,2673	,3658

Test

Ranks

	GRUPOAD	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1	,00	12	17,42	209,00
	1,00	12	7,58	91,00
	Total	24		
	,00	12	16,54	198,50
	1,00	12	8,46	101,50
	Total	24		
1	,00	12	15,50	186,00
	1,00	12	9,50	114,00
	Total	24		
11	,00	12	18,50	222,00
	1,00	12	6,50	78,00
	Total	24		
C1	,00	12	17,00	204,00
	1,00	12	8,00	96,00
	Total	24		
FN1	,00	12	15,13	181,50
	1,00	12	9,88	118,50
	Total	24		
1	,00	12	15,50	186,00
	1,00	12	9,50	114,00
	Total	24		
UT1	,00	12	15,67	188,00
	1,00	12	9,33	112,00
	Total	24		

Test Statistics^b

	EPO1	EF1	FV1	EF11	SFC1	FGN1
Mann-Whitney U	13,000	23,500	36,000	,000	18,000	40,500
Wilcoxon W	91,000	101,500	114,000	78,000	96,000	118,500
Z	-3,455	-2,984	-2,744	-4,240	-3,622	-2,272
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,003	,006	,000	,000	,023
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a	,004 ^a	,039 ^a	,000 ^a	,001 ^a	,068 ^a

Test Statistics^b

	PI1	OUT1
Mann-Whitney U	36,000	34,000
Wilcoxon W	114,000	112,000
Z	-2,740	-2,626
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006	,009
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,039 ^a	,028 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPOAD

MPar Tests

HIPÓTESE 3 - PROPORÇÕES

Group Statistics

	GRUPOAD	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EPO1	1,00	12	,7833	,2402	6,933E-02
	,00	12	,2775	,1199	3,462E-02
EF1	1,00	12	6,417E-02	,1277	3,688E-02
	,00	12	5,833E-02	4,108E-02	1,186E-02
FV1	1,00	12	,0000	,0000	,0000
	,00	12	3,083E-02	3,777E-02	1,090E-02
EFI1	1,00	12	,1083	,1782	5,143E-02
	,00	12	,4858	,1781	5,143E-02
SFC1	1,00	12	,0000	,0000	,0000
	,00	12	3,750E-02	3,251E-02	9,384E-03
FGN1	1,00	12	2,750E-02	9,526E-02	2,750E-02
	,00	12	3,833E-02	4,859E-02	1,403E-02
PPI1	1,00	12	,0000	,0000	,0000
	,00	12	2,583E-02	2,811E-02	8,115E-03
POUT1	1,00	12	1,667E-02	5,774E-02	1,667E-02
	,00	12	4,333E-02	5,140E-02	1,484E-02

Par Tests

Mann-Whitney Test

Mann-Whitney Test

Ranks

	GRUPOAD	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PEP01	,00	12	6,92	83,00
	1,00	12	18,08	217,00
	Total	24		
PEF01	,00	12	14,75	177,00
	1,00	12	10,25	123,00
	Total	24		
PEFV1	,00	12	15,50	186,00
	1,00	12	9,50	114,00
	Total	24		
PEFI1	,00	12	17,79	213,50
	1,00	12	7,21	86,50
	Total	24		
PEFC1	,00	12	17,00	204,00
	1,00	12	8,00	96,00
	Total	24		
PEFGN1	,00	12	14,75	177,00
	1,00	12	10,25	123,00
	Total	24		
PEPI1	,00	12	15,50	186,00
	1,00	12	9,50	114,00
	Total	24		
PEOUT1	,00	12	15,21	182,50
	1,00	12	9,79	117,50
	Total	24		

Test Statistics^b

	PEP01	PEF01	PEFV1	PEFI1	PEFC1	PEFGN1
Mann-Whitney U	5,000	45,000	36,000	8,500	18,000	45,000
Wilcoxon W	83,000	123,000	114,000	86,500	96,000	123,000
Z	-3,908	-1,641	-2,732	-3,738	-3,593	-1,941
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,101	,006	,000	,000	,052
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a	,128 ^a	,039 ^a	,000 ^a	,001 ^a	,128 ^a

Test Statistics^b

	PPI1	POU1
nn-Whitney U	36,000	39,500
lcoxon W	114,000	117,500
	-2,734	-2,237
ymp. Sig. (2-tailed)	,006	,025
act Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,039 ^a	,060 ^a

Not corrected for ties.

Grouping Variable: GRUPOAD

HIPÓTESE 4

variate Analysis of Variance

etween-Subjects Factors

		N
ade	1,00	18
	2,00	13
ECDIT1	,00	12
	1,00	19

Descriptive Statistics

pendent Variable: MEDP1

ade	RECDIT1	Mean	Std. Deviation	N
1,00	,00	2,4545	,3083	5
	1,00	2,7133	,1165	13
	Total	2,6414	,2148	18
2,00	,00	2,0779	,1695	7
	1,00	2,4697	,1456	6
	Total	2,2587	,2540	13
Total	,00	2,2348	,2964	12
	1,00	2,6364	,1687	19
	Total	2,4809	,2980	31

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

ependent Variable: MEDP1

F	df1	df2	Sig.
5,332	3	27	,005

ests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+IDADE2+RECDIT1+IDADE2 * RECDIT1

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: MEDP1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,843 ^a	3	,614	20,195	,000
Intercept	160,952	1	160,952	5290,969	,000
IDADE2	,656	1	,656	21,562	,000
RECDIT1	,722	1	,722	23,721	,000
IDADE2 * RECDIT1	3,018E-02	1	3,018E-02	,992	,328
Error	,821	27	3,042E-02		
Total	193,471	31			
Corrected Total	2,664	30			

a. R Squared = ,692 (Adjusted R Squared = ,657)

Estimated Marginal Means

Grand Mean

endent Variable: MEDP1

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
2,429	,033	2,360	2,497

ar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
EDP1	32	2,4744	,2955	1,82	2,82
idade	73	1,7534	,4340	1,00	2,00

Mann-Whitney Test

Ranks

	idade	N	Mean Rank	Sum of Ranks
MEDP1	1,00	18	21,81	392,50
	2,00	14	9,68	135,50
	Total	32		

Test Statistics^b

	MEDP1
Mann-Whitney U	30,500
Milcoxon W	135,500
Z	-3,656
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: idade

HIPÓTESE 5

Test

Group Statistics

	GRUPOAD	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAL1	1,00	9	2,6879	,1780	5,934E-02
	,00	6	2,4040	,4843	,1977

Par Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	GRUPOAD	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PAL1	,00	6	6,50	39,00
	1,00	9	9,00	81,00
	Total	15		

Test Statistics^b

	PAL1
Mann-Whitney U	18,000
Wilcoxon W	39,000
Z	-1,067
Asymp. Sig. (2-tailed)	,286
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,328 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPOAD