

A ORTOGRAFIA E A ESCRITA EM CRIANÇAS PORTUGUESAS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

ATÉ QUE PONTO DEPENDEM ESTAS HABILIDADES DE UM BOM DOMÍNIO DO ORAL E DE MÉTODOS ADEQUADOS DE LEITURA?

O estudo comparativo de produções escritas sugeridas em crianças francesas, inglesas e portuguesas que frequentavam o 4.º ano da escola primária¹, tomando como base o mesmo suporte pictórico², mostrou a especificidade dos sistemas ortográficos de cada uma das línguas em análise e a sua repercussão no tocante ao número e tipologia dos erros encontrados.

Tal como foi realçado no momento da publicação dos resultados então obtidos, as línguas inglesa e francesa diferem, no que respeita aos seus sistemas ortográficos, da língua portuguesa. Apesar de J. Fijalkow não se referir directamente ao português, pode extrair-se da passagem que

¹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A.; PINTO, Maria da Graça — *A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas*, in “Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas”, Porto, II Série, Vol. XI, 1994, pp. 115-129. As crianças que constituíram a população do estudo acabado de mencionar frequentavam o 4.º ano de escolaridade em escolas de Londres, Paris e Porto.

² Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Paris, Masson, 1984, p. 3. Tendo em consideração a metodologia seguida para a recolha do material a analisar, convém alertar para o facto de estarem em questão produções escritas sugeridas e não impostas. Os dois tipos de produções dariam obviamente uma imagem mais fiel do perfil ortográfico do escrevente. Na verdade, segundo A. Girolami-Boulinier (*ob. cit.*, 1984, p. 125), certos erros ocorrem na linguagem escrita sugerida e não aparecem no texto imposto e outros erros não figuram no texto escrito sugerido por este implicar de uma forma mais ou menos consciente uma maior prudência por parte do escrevente.

se segue a diferença entre línguas próximas do português e línguas como o inglês e o francês: “Le finnois, le yougoslave, l’italien, l’espagnol, l’hébreu moderne sont cités comme des exemples où cette correspondance (entre phonie et graphie) est très étroite: on les appelle langues “phonétiques” par opposition à des langues qui comme le français ou l’anglais sont peu “phonétiques””³.

A influência fonética pode considerar-se mais prevalecte em português⁴ do que nas outras duas línguas, nas quais a ortografia é mais complexa, podendo, no caso do inglês, por exemplo, o seu sistema ortográfico ser olhado como parcialmente fonológico e parcialmente logográfico, de acordo com G. Sampson⁵. Quanto ao francês, para alguns autores⁶, as características da sua ortografia não se afastariam muito das inerentes ao inglês.

As características ortográficas de cada um dos sistemas em destaque originaram obviamente perfis distintos quando se observaram, entre outros valores, as percentagens totais de erros cometidos nas três línguas. Efectivamente, as crianças portuguesas apresentaram uma percentagem global de erros inferior à percentagem observada nas crianças inglesas e francesas, isto é: 5,5% vs. 10% e 10,5%, respectivamente.

Com base na tipologia de erros por que se optou, seguindo a classificação proposta por A. Girolami-Boulinier⁷, verificou-se que, em consonância com o sistema ortográfico do português, o erro de tipo fonético correspondeu à categoria de erro ortográfico que apresentou a percentagem

³ Cf. FIJALKOW, J. — *Langage écrit*. in RONDAL, J. A.; SERON, X. (orgs.) — *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1982, p. 67.

⁴ Nesta óptica será talvez oportuno ter em conta a variedade europeia do português e a variedade brasileira.

⁵ Para este autor, exemplos de palavras onde seja evidente a influência fonológica são *of*, *bit* e *bed* e de palavras onde se encontre realçada a influência logográfica são *yacht* e *enough* (SAMPSON, G. — *Writing systems*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1985. Referido por ARDILA, A.; ROSSELLI, M.; PINZON, O. — *CAT correlations and interlinguistic analysis*, in ARDILA, A.; OSTROSKY-SOLIS, F. (orgs.) — *Brain organization of language and cognitive processes*, New York and London, Plenum Press, 1989, cap. 8, p. 173).

⁶ Cf. FIJALKOW, J. — *cap. cit.*, in RONDAL, J. A.; SERON, X. (orgs.) — *ob. cit.*, 1982, p. 67 e SEGALOWITZ, S. J. — *ERPs and advances in neurolinguistics*, in ARDILA, A.; OSTROSKY-SOLIS, F. (orgs.) — *ob. cit.*, 1989, p. 71.

⁷ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 127 e seguintes e neste trabalho pp. 7-9.

mais elevada em relação ao número total de erros cometidos pelas crianças portuguesas ⁸ (44,5% em português vs. 39% em inglês e 7,5% em francês). No que toca aos erros de uso ⁹, as crianças francesas e portuguesas produziram a mesma percentagem de erros (28,5%) relativamente ao número total de erros e as inglesas, em contrapartida, produziram apenas 15,5%. Os erros linguísticos, tanto de morfologia verbal ¹⁰ como de identificação/individualização lexical ¹¹, são mais abundantes em francês e em inglês do que em português (56,5% em francês, 45% em inglês e 26,5% em português) ¹².

Os erros de género e número — associados a uma aplicação deficitária das regras de concordância ¹³ — são mais frequentes em francês (7,5%) do que em inglês e em português (0,5% nas duas línguas), fazendo ressaltar a homofonia das desinências/terminações no caso da língua francesa.

O facto de o sistema ortográfico português se revelar mais fonético do que os sistemas das outras línguas estudadas e o facto de as crianças portuguesas terem produzido uma maior percentagem de erros fonéticos (sobretudo perceptivos ¹⁴) constituíram pontos de partida para uma reflexão mais aprofundada relativamente à possível influência do oral na escrita, neste caso na escrita sugerida, numa perspectiva de desenvolvimento.

Partiu-se assim para o estudo das produções escritas sugeridas em crianças portuguesas dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

⁸ Por erro fonético, deve entender-se aquele tipo de erro que afecta o fonetismo das palavras (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 131).

⁹ Ao erro de uso corresponde aquele tipo de erro ortográfico que afecta a forma gráfica da palavra sem atingir a forma auditiva (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 129).

¹⁰ Os erros linguísticos de morfologia verbal estão relacionados com incorrecções a nível das formas verbais (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 132).

¹¹ Os erros linguísticos de individualização/identificação estão relacionados com dificuldades inerentes à individualização ou identificação de palavras lexicais ou gramaticais (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 133).

¹² Para mais pormenores, relativamente às percentagens apresentadas, ver GIROLAMI-BOULINIER, A.; PINTO, Maria da Graça — *art. cit.*, 1994, pp. 120-122.

¹³ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 128.

¹⁴ Trata-se do tipo de erro fonético destacado por A. Girolami-Boulinier que diz respeito a percepções aproximadas em virtude de estarem em causa ou substituições de fonemas, ou omissões-simplificações, ou incertezas visuais, ou ainda alterações na ordem de realização gráfica (cf. *ibidem*, pp. 131 e 132).

As produções escritas das crianças do 1.º ano não foram estudadas em virtude de se entender que as crianças nesse nível de escolaridade ainda não apresentam, na generalidade, um desempenho em relação à escrita (que deve ser caracterizado pela facilidade e pelo não-receio) que nos permita partir de uma base minimamente aceitável. Na verdade, contamos sempre com produções que resultem de atitudes que não revelem nem hesitação, nem receio e que demonstrem, por parte da criança, confiança e prazer face à escrita.

Convém lembrar que o *erro* pode ter leituras distintas e não é possível dizer-se que este já exista quando o aprendiz ainda desconhece o alvo que se pretende atingir. O erro, neste caso o erro ortográfico, desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de “censura” com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento. Esta última leitura aproxima-se, em nosso entender, da visão dinâmica que A. Karmiloff-Smith confere ao conceito de *egocentrismo* lançado por Piaget¹⁵. Para esta autora, “Egocentrism has a positive facet. It is in fact a dynamic concept, in that only by assimilating all new encounters with the environments to his perspectives, i.e. his current state of world knowledge, can the child (...) cope, even inadequately, with new encounters. If novelties were not assimilated egocentrically, they would go entirely unnoticed or be rejected. Thus egocentrism is a positive aspect of child development and of the growth of knowledge generally”¹⁶. Como realça a autora em questão, o egocentrismo visto como mecanismo funcional torna-se uma parte dinâmica e essencial do crescimento humano¹⁷.

¹⁵ No tocante ao conceito de *egocentrismo* em Piaget, ver: PIAGET, J. — *Comments on Vygotsky's critical remarks*, in “Arch. Psychol.”, XLVII, 183, 1979, pp. 237-249.

¹⁶ Cf. KARMILOFF-SMITH, A. — *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, p. 218.

¹⁷ *Ibidem*, p. 219.

Na mesma linha de pensamento, H. Sinclair refere: “Par contre, aussi longtemps qu’il y aura des enfants dont nous pourrions observer les conduites spontanées et avec qui nous pouvons mener des recherches, ils pourront nous guider vers de nouvelles découvertes dans le domaine de leurs constructions représentatives”¹⁸.

O presente estudo sobre a ortografia em português numa perspectiva de desenvolvimento teve origem nas mais variadas questões que se foram moldando à medida que íamos observando, com uma certa acuidade, os resultados obtidos no já referido estudo comparativo das produções escritas de crianças francesas, inglesas e portuguesas (60 crianças em cada grupo) que frequentavam o 4.º ano de escolaridade¹⁹.

Tentámos então encontrar respostas para as mais variadas perguntas que nos iam ocorrendo. A título ilustrativo, transcrevemos algumas dessas perguntas.

Se o sistema ortográfico da língua portuguesa corresponde a um sistema em que a influência fonética parece ser prevalecte e se o número de erros fonéticos, quando confrontado com o número de erros ocorrente noutras categorias de erros ortográficos, foi mais elevado nas produções escritas das crianças portuguesas, até que ponto a linguagem oral tal como é percebida pelas nossas crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, pode em certa medida influenciar a escrita?

A que tipo de filtragem perceptiva estará sujeita a linguagem oral a que a criança (portuguesa) está exposta?

Se a linguagem escrita estiver subordinada à linguagem oral, como evitar essa subordinação?

Que meios utilizar para fazer face a percepções deficitárias com vista a uma escrita onde não ocorram nem erros fonéticos nem erros linguísticos que advenham de uma compreensão deturpada da cadeia falada?

Como familiarizar a criança com a linguagem oral de modo a que a escrita não surja nem com deficiências fonéticas (nomeadamente perceptivas), nem com deficiências linguísticas, tradutoras de um mau domínio da funcionalidade dos termos que integram as frases?

Com o presente estudo, pretende-se mostrar que, à medida que se passa das produções escritas das crianças portuguesas do 2.º ano de esco-

¹⁸ Cf. SINCLAIR, H. (sous la direction de) — *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*, Paris, PUF, 1988, p. 15.

¹⁹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A.; PINTO, Maria da Graça — *art. cit.*, 1994.

laridade às produções escritas do 4.º ano, se verifica uma progressiva menor influência de um oral mal dominado e uma maior influência das consciências fonética e linguística imprescindíveis a um bom desempenho escrito.

Visto que nos vimos confrontados com textos escritos que não nos ofereciam apenas informação no que toca à ortografia, partimos igualmente para um estudo da escrita destas crianças tendo em atenção outros aspectos que, embora complementares da ortografia, nos ajudariam a observar se, nestes grupos etários, outros ingredientes da escrita se encontrariam também dominados. Por outros termos, estávamos interessados em analisar a acentuação e a pontuação. A pontuação, em especial, podia abrir-nos pistas quanto à forma como a criança encara a escrita em termos de tradução do seu pensamento.

Neste nível de escolaridade constituirá a pontuação um instrumento que contribua para traduzir com clareza as ideias que se passam a escrito?

Sentirá a criança deste nível que a pontuação pode ser um auxiliar importante no que respeita à tradução com fidelidade do conteúdo que ela quer transmitir?

Por outros termos, a função da pontuação encontrar-se-á suficientemente bem dominada nestas fases de aprendizagem?

Até que ponto terá sido comunicado à criança que a pontuação corresponde a um auxiliar da escrita que lhe permite transmitir o seu pensamento com mais rigor e assimilar com mais facilidade, no acto de leitura, as ideias dos outros?

Uma vez que alguns dos erros ortográficos encontrados e também a deficiente pontuação observada nos fazem pensar que a funcionalidade da linguagem nem sempre se encontra bem dominada e que não foi convenientemente transmitido à criança o que se espera da pontuação na escrita, é nossa intenção mostrar neste trabalho que um bom domínio do oral, de acordo com o método de A. Girolami-Boulinier²⁰, bem como uma prática equilibrada e correcta da leitura indirecta²¹, semi-

²⁰ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Col. Que sais-je?, Paris, PUF, 1993.

²¹ Por leitura indirecta, entendem A. Girolami-Boulinier e N. Cohen-Rak a "Lecture d'un groupe de mots proposé par l'enseignant et répété par un élève au hasard" (GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. — *S.O.S. au C.E.S.*, in "Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon", n.º 604, III, 1985, p. 11, nota 1).

directa²² e directa silenciosa²³, ainda segundo a mesma autora²⁴, podem evitar algumas das falhas verificadas e ir ao encontro do principal objetivo que se pretende atingir: um melhor domínio da língua materna, tanto oral como escrita, não só a nível da produção mas também da compreensão.

A apresentação dos dados a que chegámos com a análise das produções escritas das crianças portuguesas dos 2.º ao 4.º anos de escolaridade exige a explicitação do que entendemos pelos tipos de erros destacados e contabilizados tanto no âmbito da ortografia propriamente dita como da acentuação. Servimo-nos, para o efeito, da tipologia lançada por A. Girolami-Boulinier²⁵, que passaremos a apresentar.

A análise ortográfica exige, sem dúvida, o recurso a uma metodologia tão rigorosa quanto possível. A metodologia por que se optou neste estudo corresponde por isso, em nosso entender, à preocupação de efectuar um levantamento de erros ortográficos passíveis de uma classificação em categorias (quatro) facilmente escalonadas de acordo com o grau de gravidade. Na análise dos erros ortográficos existentes nos textos escritos produzidos pelas crianças que constituem a população deste estudo, adoptou-se então a tipologia proposta por A. Girolami-Boulinier²⁶ por nos parecer possuir mais potencialidades.

Neste tipo de análise ortográfica, os erros de acentuação não foram considerados, à excepção do tipo de acentuação que implica identificação

²² Para praticar a leitura semidirecta, A. Girolami-Boulinier escolhe, por exemplo, um pequeno poema e diz às crianças: “Je vais lire un poème et vous répèterez tous ensemble à mesure les groupes de mots que je vous proposerai” (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, p. 35). Em seguida, pede às crianças que olhem bem para o poema que passou a estar escrito no quadro, que escolham uma palavra ao acaso e que a escrevam depois de o poema ter sido escondido. As crianças passam assim, por meio do processo da “cópia diferida”, ao registo escrito do que conseguem reter (*ob. cit.*, 1993, p. 36).

²³ A leitura directa silenciosa consiste, para A. Girolami-Boulinier e N. Cohen-Rak, no seguinte: “Le groupe de mots, aussitôt lu silencieusement, “d’une seule coulée”, peut être, à l’occasion et pour vérification dit tout haut par un élève qui en réfère à l’enseignant sans plus regarder le texte” (GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, A. — *art. cit.*, 1985, p. 11, nota 2).

²⁴ Ver, por exemplo, GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1993, Chap. II e GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. — *art. cit.*, 1985, p. 11, notas 1 e 2.

²⁵ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, pp. 127-133 e pp. 173-194.

²⁶ Cf. *ibidem*, p. 127 e segs.

de palavras gramaticais (cf. “e” vs.”é”, “esta” vs. “está”, etc.) e que remete para um erro de tipo linguístico. O uso incorrecto de maiúsculas e da pontuação encontra-se excluído deste momento da análise das produções escritas. Os erros relativos à acentuação constituem objecto de uma análise distinta e ocorrem, neste estudo, após a apresentação dos erros ortográficos.

Em vez de usar a classificação tradicional dos erros, A. Girolami-Boulinier serve-se de uma classificação que contempla a compreensão por parte do sujeito e as suas dificuldades a nível perceptivo e lexical. De facto, a autora, em virtude porventura da sua formação ortofonista, procura também reforçar, na sua análise, os erros correspondentes a mudanças de fonetismo e os erros resultantes de um domínio deficiente da construção da frase.

Na análise em questão²⁷ são então contempladas quatro grandes categorias de erros: duas categorias de menor importância (os erros de género e número e os erros de uso) e duas outras categorias (os erros fonéticos e os erros linguísticos) com implicações potencialmente mais graves, ou seja, podendo indiciar, quando se tornam persistentes e frequentes, uma suposta patologia.

*Os erros de género e número*²⁸ revelam uma não aplicação ou uma aplicação errada das regras de concordância. Esta qualidade de erro faz sobretudo sentido em língua francesa, uma vez que, conforme refere A. Girolami-Boulinier, “a redundância do código escrito francês em matéria de plural (ou de género) exige exactamente uma persistência da atenção”²⁹. Ainda de acordo com esta autora, factores como a afectividade, a atenção, a retenção e o modo de aprendizagem podem estar implicados nesta categoria de erro. A supressão de erros desta espécie exige, por sua vez, maturidade e uma maior tomada de consciência do material escrito³⁰.

A segunda categoria de erros corresponde aos designados *erros de uso*. Para A. Girolami-Boulinier, o erro de uso é o erro que afecta a forma gráfica da palavra (em si própria e não em situação) sem afectar a sua forma auditiva³¹. Não se deve porém alargar a designação de erro de uso a todas as palavras. As palavras gramaticais principais, *i.e.*, as palavras que

²⁷ Cf. *ibidem*, p. 125 e segs.

²⁸ Cf. *ibidem*, p. 128.

²⁹ Cf. *ibidem*, p. 128.

³⁰ Cf. *ibidem*, p. 129.

³¹ Cf. *ibidem*, pp. 129 e 130.

constituem uma grande percentagem da linguagem oral e escrita quando esta se encontra organizada em frases e que contribuem conseqüentemente para a sua estruturação (determinantes, pronomes, preposições, conjunções, certos verbos, etc.³²), não são abrangidas pelos erros de uso. Os erros cometidos nesta classe de palavras revestem-se por isso de maior gravidade do que os simples erros de uso, uma vez que jogam com a identificação de palavras³³. Por outro lado, no que toca aos verdadeiros erros de uso, o treino da atenção e da retenção contribui para reduzir a sua ocorrência, razão pela qual não se lhes deve atribuir grande importância. Para além disso, no caso de existirem dúvidas de escrita, o recurso ao dicionário revela-se suficiente para resolver qualquer tipo de hesitação no acto de escrita.

Os erros que mudam o aspecto fonético (o fonetismo) das palavras são chamados *erros fonéticos*³⁴. Em princípio, esta categoria de erro desapparece com a aprendizagem escolar, pelo que se manifesta sobretudo nos indivíduos pouco escolarizados e/ou facilmente influenciáveis pelos hábitos linguísticos próprios de um determinado meio. Contudo é também possível encontrar erros fonéticos, como ainda adianta A. Girolami-Boulinier, nas produções escritas de indivíduos com sequelas de atraso de linguagem, o que nos permite pensar que se está então perante uma disortografia que necessita de reeducação. Os erros fonéticos dividem-se em erros perceptivos (que podem ser visuais, auditivos ou mesmo motores e que se traduzem em adições, substituições, omissões-simplificações, incertezas visuais e inversões³⁵) e em erros resultantes de uma aquisição deficiente dos mecanismos de leitura³⁶.

³² Cf. os designados “mots d’Henmon” (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 28). De acordo com A. Girolami-Boulinier, “la liste des mots d’Henmon se compose essentiellement de déterminants et de pronoms usuels, de quelques prépositions et conjonctions constamment employées (à, de, par, pour, sans, sur, comme, dans, en, avec, que), de 12 verbes faisant le plus souvent fonction d’auxiliaires (aller, avoir, être, faire, etc.). C’est donc une liste banale de mots très fréquents, qui sont en général des mots grammaticaux et servent en quelque sorte “à encadrer, à mettre en phrases” les mots lexicaux dont nous avons besoin” (*ibidem*).

³³ Cf. *ibidem*, p. 129.

³⁴ Cf. *ibidem*, pp. 131 e 132.

³⁵ Cf. *ibidem*, p. 131.

³⁶ Cf. *ibidem*, p. 132.

Por último, *os erros linguísticos*, ocorrentes em todas as idades e independentemente do meio cultural, dividem-se em dois grupos: os erros de morfologia verbal (que afectam as formas verbais e que dependem do grau de aprendizagem)³⁷ e os erros de identificação ou individualização lexical (mais graves do que os restantes na medida em que podem afectar a compreensão e a construção da frase)³⁸.

A acentuação foi igualmente objecto de análise neste estudo e para tal recorreu-se também à tipologia adoptada por A. Girolami-Boulinier. O levantamento do tipo de erros relacionado com a acentuação não interveio na contabilização dos erros ortográficos. Os erros de acentuação foram, contudo, também contabilizados, muito embora separadamente, por considerarmos que estão intimamente relacionados com um bom domínio da ortografia³⁹. A. Girolami-Boulinier refere que os acentos (essencialmente o agudo, o grave e o circunflexo) podem ser de duas espécies. Desta forma, a autora destaca *os acentos diacríticos*, i.e., os que permitem distinguir palavras que sem acento apresentam a mesma ortografia e *os acentos fonéticos*, que indicam o modo como se pronuncia a vogal⁴⁰.

Relativamente à acentuação, esta autora propõe a seguinte classificação: erros de leitura, erros de uso e incertezas⁴¹.

Quando a supressão do acento faz alterar a pronúncia ou quando a sua adição revela uma não-familiarização com uma determinada convenção de leitura, estamos, de acordo com a autora, perante *erros de leitura* que afectam o fonetismo⁴².

Sempre que, por outro lado, as adições de acentos não modifiquem a pronúncia e também não denunciem uma ignorância em leitura, A. Girolami-Boulinier refere que estamos perante *erros de uso*⁴³.

Para a autora, existe ainda um conjunto de incertezas gráficas ou auditivas que, por vezes, são de difícil classificação e que, por isso, são por ela enquadradas nas designadas *incertezas*⁴⁴. Segundo A. Girolami-

³⁷ Cf. *ibidem*, p. 132.

³⁸ Cf. *ibidem*, p. 133. Quando os erros de individualização persistem e são frequentes podem indiciar, como adianta A. Girolami-Boulinier, uma disortografia linguística. Nesses casos tornar-se-á necessária a reeducação.

³⁹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 173.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ *Ibidem*, p. 174

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

-Boulinier, se a acentuação existe, o aprendente deve ser sensibilizado para ela⁴⁵. Assim, no tocante aos erros de uso, a autora aconselha uma educação da atenção e da retenção relativamente a pequenos conjuntos que incluam também a acentuação. Em relação aos erros de leitura ligados ao fonetismo, a autora considera que um ensino com mais rigor e mais lógico no que respeita à acentuação faria desaparecer este tipo de erro. De acordo com esta autora, o erro fonético relacionado com os acentos é consequência de uma aprendizagem deficiente da leitura. Dentro da sua linha de raciocínio, as convenções associadas à leitura devem ser aprendidas e memorizadas com vista também a uma consolidação da ortografia. Por outro lado, uma sensibilização particular para o modo de representar as formas acústicas e para o seu uso através de um ensino adequado evitaria igualmente, no dizer da autora, as designadas incertezas⁴⁶.

Objecto de análise neste trabalho foi também a pontuação. No que toca à pontuação, A. Girolami-Boulinier salienta que é “mais uma vez uma consciencialização imediata e exacta das estruturas da linguagem que permite a facilidade neste domínio”⁴⁷. O uso correcto, por exemplo, da vírgula — porventura o sinal de pontuação menos bem utilizado se tivermos em atenção as produções escritas deste estudo — exige, como refere esta autora, que não se confundam as pausas da linguagem oral com o momento de localização da vírgula na linguagem escrita⁴⁸. Em princípio, na linguagem oral as pausas verificam-se entre grupos ou subgrupos de sentido obedecendo a uma determinada extensão⁴⁹. Na linguagem escrita, por sua vez, e ainda segundo autora, as vírgulas permitem, por exemplo, o reconhecimento dos elementos de uma enumeração ou indicam com mais clareza a identificação de grupos sintagmáticos, quando estes podem ser retirados sem prejudicar a construção de uma estrutura organizada⁵⁰.

Tornou-se deveras notório nas nossas análises, como, de resto, nas praticadas por A. Girolami-Boulinier, que — salvo algumas excepções —

⁴⁵ *Ibidem*, p. 180.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 194.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 193.

⁴⁹ *Ibidem*. Cf. ainda, a respeito da pausa no discurso espontâneo, EISLER, F. Goldman — *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*, London and New York, Academic Press, 1968.

⁵⁰ GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 193.

os aprendentes não sentem necessidade de usar, de forma equilibrada, vírgulas ou outros sinais de pontuação. Para além de se verificar o pouco uso, em geral, dos sinais de pontuação, observa-se que o valor da vírgula é muitas vezes confundido, sendo-lhe atribuído com uma certa frequência um valor mais forte do que aquele que lhe é próprio, ou, então, a vírgula é colocada entre o sujeito e o predicado ou entre o verbo e o objecto (complemento directo)⁵¹. Às vezes, os escreventes fazem mesmo corresponder o seu emprego à pausa da linguagem oral⁵².

Por outro lado, quando a linguagem começa a ser mais elaborada e surge aqui e ali a frase complexa, pode verificar-se que nem sempre o uso da pontuação se encontra, na verdade, bem dominado. Tal facto pode então originar a não identificação imediata e correcta dos termos pertencentes à frase complexa, se tomarmos como base a análise sintáctica proposta por A. Girolami-Boulinier⁵³. Por outras palavras, resulta em alguns casos menos rápido, por falta de pontuação e em virtude da contiguidade entre os termos, “agarrar” imediatamente os termos da frase complexa e atribuir a devida função a um termo que se encontra ligado de uma forma directa à estrutura da frase (complexa) e que, porventura, também poderia integrar, noutras circunstâncias, o termo responsável pelo carácter complexo da frase.

Material, população e método

Provas utilizadas

Tomando como ponto de partida a metodologia usada por A. Girolami-Boulinier⁵⁴, foi necessário recorrer aos dois tipos de suporte pictórico normalmente utilizados pela autora, em virtude de as produções

⁵¹ *Ibidem*, p. 191.

⁵² *Ibidem*, p. 194.

⁵³ *Ibidem*, p. 14 e seguintes e, no que diz directamente respeito à frase complexa, ver GIROLAMI-BOULINIER, A. — *La grammaire langage en 20 leçons*, Issy-Les-Moulineaux, EAP, 1989, p. 73 e segs. e PINTO, Maria da Graça L. Castro — *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*, Porto, Portoi Editora, 1994, pp. 64 a 66.

⁵⁴ Cf., entre outras referências, GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Compréhension et expression chez l'enfant et l'adolescent à partir de deux épreuves de langage oral et écrit*, in “Revue de Laryngologie, Otologie, Rhinologie”, Bordeaux, Vol. 100, n.º 7-8, 1979, p. 419 e segs. e GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, pp. 2-4.

escritas por nós estudadas terem sido obtidas junto de crianças que frequentavam os 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencendo por isso a dois níveis de abordagem.

Para as crianças do 2.º ano (primeiro nível⁵⁵), usou-se como material de base para a produção oral e escrita a representação pictórica de uma história distribuída por três momentos/actos. Trata-se de uma versão abreviada da história do “Café” de Adamson, reduzida a três actos, que se encontra incluída no conjunto de provas que constituem o *CALE*⁵⁶. O aspecto esquematizado de que se reveste a história em causa é, como diz A. Girolami-Boulinier, voluntário e tem em vista deixar que a criança dê liberdade à sua imaginação⁵⁷.

O conteúdo da cada um dos três momentos que integram a referida representação pictórica pode ser traduzido verbalmente do seguinte modo: no primeiro momento, uma personagem está sentada a uma mesa sobre a qual se encontra um copo cheio; no segundo momento, a chuva começa a cair e o copo está menos cheio; no terceiro momento, por fim, a chuva cai com mais força, a cadeira fica vazia e o copo já não se encontra em cima da mesa⁵⁸.

O suporte pictórico que serviu para a obtenção das produções orais e escritas nas crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade (já pertencentes ao segundo nível) é constituído por duas histórias apresentadas sob a forma de banda desenhada (a história do “Café” e da “Caixa” de Adamson). Cada história encontra-se organizada numa sequência de quatro imagens⁵⁹. Se, referindo A. Girolami-Boulinier, realçarmos, para cada uma

⁵⁵ Os níveis têm obviamente a ver com as capacidades dos sujeitos. Assim, o suporte pictórico relacionado com o primeiro nível destina-se a ser apresentado às crianças da pré-escola e dos 1.º e 2.º anos do Ensino Básico. O suporte utilizado a partir do 3.º ano e até à idade adulta é, por seu lado, mais complexo e corresponde consequentemente ao segundo nível (GIROLAMI-BOULINIER, A — *ob. cit.*, 1984, p. 4).

⁵⁶ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1979, p. 420, GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture, CALE*, Issy-les-Moulineaux, EAP, nouv. éd., 1982 e PINTO, Maria da Graça L. Castro — *ob. cit.*, 1994, p. 71.

⁵⁷ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1979, p. 420.

⁵⁸ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 37 e PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro — *Primeiros contributos para um estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita*, in “Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas”, Porto, II Série, 1985, pp. 266-267.

⁵⁹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1979, p. 421, GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 3 e PINTO, Maria da Graça L. Castro — *ob. cit.*, 1994, p. 72.

das histórias, duas ideias principais, teremos de um modo genérico o conteúdo de cada uma das bandas desenhadas. Assim, relativamente à história do “Café”, as duas ideias principais são as seguintes: “1. porque a chuva continua a cair, 2. o homem, para se proteger, pega na mesa como guarda-chuva”⁶⁰. No tocante à história da “Caixa”, as duas ideias principais são: “1. porque a caixa está demasiado cheia, 2. o homem apanha (na cabeça) com a pedra que tinha posto como contrapeso”⁶¹.

População

A população de que obtivemos as produções escritas que são objecto de análise e discussão neste trabalho era constituída por 3 grupos de 60 crianças cada (num total de 180 crianças), de ambos os sexos, que frequentavam os 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas públicas da cidade do Porto.

O grupo do 2.º ano (número total de crianças = 60) apresentava uma média etária de 7;10⁶² (7;5-8;4), sendo 28 crianças do sexo feminino (46,7%) e 32 do sexo masculino (53,3%).

O grupo do 3.º ano (número total de crianças = 60) era constituído por 25 crianças do sexo feminino (41,7%) e 35 do sexo masculino (58,3%) e apresentava uma média etária de 8;11 (8;4-9;11).

⁶⁰ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1979, p. 442.

⁶¹ *Ibidem*. Uma tradução verbal mais fiel de cada história é, segundo cremos, fornecida pela descrição dos centros de interesse inerentes a cada história. Segundo A. Girolami-Boulinier, esses centros de interesse devem ser compreendidos e expressos por todos os sujeitos. Em relação ao “Café”, os centros de interesse realçados pela autora são em número de 10: “1. situação e descrição da personagem, 2. quadro, 3. actividade, 4. a chuva começa a cair, 5. reacção da personagem, 6. a chuva continua e/ou aumenta, 7. reacção da personagem, 8. o líquido diminui no copo, 9. o homem pega na mesa, 10. vai-se embora” (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1979, p. 444). Quanto à história da “Caixa”, são em número de 9 os centros de interesse destacados pela autora: “I. Um homem prega pregos nas tábuas de uma tampa, II. para fechar uma caixa, III. a caixa está demasiado cheia, IV. quando martela num dos lados, V. o outro levanta-se, VI. coloca uma pedra, VII. que serve de contrapeso, VIII. martela, IX. a pedra salta-lhe à cabeça” (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *art. cit.*, 1979, p. 446).

⁶² Deve ler-se: sete anos e dez meses.

O grupo do 4.º ano (número total de crianças = 60) era constituído, por sua vez, por 27 crianças do sexo feminino (45,0%) e 33 do sexo masculino (55,0%) e apresentava uma média etária de 10;00 (9;5-10;11).

Para cada ano escolar, a população correspondia a crianças provenientes de classes inteiras e como tal não era representativa de um meio que pudesse ser considerado homogéneo e marcado do ponto de vista sócio-económico. Não foram contudo seleccionadas as crianças que já tivessem repetido anos de escolaridade para que o grupo mantivesse homogeneidade a nível de rendimento escolar e de idade.

Método

Os textos escritos produzidos pelas crianças do 2.º ano de escolaridade foram obtidos a partir da história simplificada do “Café”, que constitui uma parte da bateria de provas que permite situar a criança relativamente às suas capacidades futuras de leitura e escrita (CALE⁶³). A produção escrita é obtida após o reconto oral da história. Enquanto o reconto oral se obtém com a representação pictórica escondida (lembra-se porém que a criança o observou durante o tempo que achou necessário antes de começar a contar a história oralmente) e por isso tirando exclusivamente partido da memória, no reconto escrito a criança tem à sua frente a representação pictórica da história.

Relativamente às crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, estas produziram as suas narrativas escritas a partir das sequências de imagens que constituem as histórias do “Café” e da “Caixa”. Estamos neste caso perante duas histórias e não só diante de uma, como se verificou no primeiro nível. A criança conta primeiramente, sob forma oral, a história do “Café” e depois conta a história da “Caixa”. As narrativas orais precedem assim as narrativas escritas. Quando passa à escrita, começa de novo pela história do “Café” e em seguida conta a história da “Caixa”. Tratando-se já do segundo nível, os suportes visuais são naturalmente mais complexos e, como já não se corre o risco de obter descrições pormenorizadas das várias imagens constitutivas das histórias em detrimento da captação e expressão da trama narrativa, permanecem em ambas as situações diante das crianças enquanto contam a história oralmente ou por escrito.

⁶³ Ver nota 56.

Cada criança pode dispor do tempo de que necessitar para contar a(s) história(s). Não existe por isso qualquer condicionamento de ordem temporal.

Nos dois níveis a solicitação da narração da(s) história(s) é feita no fim do ano escolar — Maio-Junho —, facto que faz compreender as médias etárias encontradas. A aplicação da prova é sempre individual.

Para a análise ortográfica e da acentuação dos textos escritos obtidos nos grupos supramencionados, seguiu-se a tipologia exposta na introdução deste trabalho. O estudo da pontuação permitiu, por outro lado, penetrar na forma como a criança manipula a sua linguagem escrita. Tanto no caso da ortografia como no caso da acentuação e da pontuação (intimamente relacionada com a linguagem escrita), servimo-nos, para a sua análise, da metodologia proposta por A. Girolami-Boulinier.

Resultados

Ortografia

No tocante à ortografia, o Quadro I dá-nos uma panorâmica geral do número de palavras e de erros produzidos pelas crianças dos três grupos escolares bem como a média de palavras com o respectivo desvio-padrão, a média de erros e respectivo desvio-padrão e a percentagem de erros encontrados nos grupos em estudo.

Os valores tratados estatisticamente tiveram em consideração o facto de o suporte que serviu de ponto de partida aos recontos orais e escritos não ser idêntico no 2.º ano (primeiro nível) e nos 3.º e 4.º anos (segundo nível). Com efeito, o uso de um suporte pictórico mais complexo, porque composto por duas histórias, no 3.º e no 4.º anos e de um suporte mais simples no 2.º ano, respeitante a uma única história, justifica à partida a diferença relativamente ao número de palavras encontradas nos dois níveis.

Chama-se assim a atenção para o facto de, em termos comparativos, não se partir de três grupos homogéneos do ponto de vista do suporte que motivou as produções escritas e da consequente produção verbal obtida.

Quadro I — Número de palavras e de erros de ortografia por ano escolar e média de palavras e média e percentagem de erros por ano escolar

Número de palavras e de erros de ortografia por ano escolar			Média de palavras e média e % de erros por ano escolar		
	palavras	erros	média palavras	média erros	% erros
2.º ano	1509	237	25,15 (dp = 9,70)	3,95 (dp = 2,87)	15,7
3.º ano	4485	414	74,75 (dp = 23,28)	6,90 (dp = 6,13)	9,23
4.º ano	4722	179	78,7 (dp = 18,63)	2,98 (dp = 3,11)	3,79

dp — Desvio-padrão

% — Percentagem

Em virtude da não homogeneidade das variâncias dos grupos em questão e da não normalidade das distribuições, recorreu-se por consequência, para a comparação dos referidos grupos, a uma análise de variância não-paramétrica (teste de Kruskal-Wallis).

Número de palavras

No que toca ao número de palavras, aplicado o referido teste, verificou-se a existência de diferenças significativas quando se encontrava em causa a comparação do número de palavras obtidas nos três grupos ($\chi^2 = 118,40$, $gl = 2$, $p < 0,01$), o que nos revela que, pelo menos, dois dos três grupos em confronto diferem significativamente.

As crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 31,03) utilizam um menor número de palavras do que as crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 115,16) e estas, por seu lado, um número menor do que as do 4.º ano (*Mean Rank* = 125,31).

Com o intuito de verificar entre que anos escolares existiam diferenças significativas no que diz respeito ao número de palavras produzidas, aplicou-se um segundo teste, *i.e.*, o teste de Mann-Whitney⁶⁴. A aplicação

⁶⁴ Em virtude de terem sido efectuadas três comparações simultâneas através do teste de Mann-Whitney, o valor de significância adoptado foi de 0,017 (0,05/3).

do teste em causa mostrou existirem diferenças significativas entre os 2.º e 3.º anos ($z = -9,34$, $p < 0,01$) e entre os 2.º e 4.º anos ($z = -9,39$, $p < 0,01$) e diferenças não significativas entre os 3.º e 4.º anos ($z = -1,57$, $p > 0,05$).

Número total de erros de ortografia

Relativamente ao número total de erros ortográficos detectados, optou-se, pelas razões atrás avançadas, pela aplicação do teste de Kruskal-Wallis para verificar se as diferenças de número de erros existentes entre grupos seriam significativas. Também neste caso se verificaram diferenças significativas entre os três anos escolares ($\chi^2 = 18,35$, $gl = 2$, $p < 0,01$). O valor encontrado revela assim que, pelo menos, dois dos três grupos em confronto diferem significativamente.

Comparando os três grupos escolares, as crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 110,97) apresentam um maior número total de erros do que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 90,05) e do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 70,47).

Para detectar onde se localizariam as diferenças entre anos escolares, aplicou-se também o teste de Mann-Whitney. Desta forma, registaram-se diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -2,41$, $p < 0,017$), a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -2,27$, $p > 0,017$ — n.s.) e diferenças significativas entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -4,08$, $p < 0,017$).

Com o objectivo de tomar em consideração o facto de as crianças diferirem entre si no que respeita ao número de palavras utilizadas nas suas narrativas, calculou-se ainda a *percentagem do número total de erros* em relação ao *número total de palavras* (ver Quadro II).

Neste caso, também se optou por efectuar uma análise de variância não-paramétrica (teste de Kruskal-Wallis), tomando como variável independente *o ano escolar* e como variável dependente *a percentagem do número de erros*.

Verificou-se que existiam diferenças significativas entre os três anos ($\chi^2 = 49,62$, $gl = 2$, $p < 0,01$).

Quadro II — Percentagem do número de erros em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	9	23	47
5-10	16	14	7
10-15	6	9	3
15-20	8	6	3
20-25	7	5	0
> 25	14	3	0
TOTAL	60	60	60

Quando está em causa a percentagem do número total de erros relativamente ao número de palavras produzidas, apesar de as crianças do 3.º ano terem cometido um maior número de erros nas suas narrativas do que as dos outros dois anos, observa-se que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 122,27) cometem mais erros do que as do 3.º ano (*Mean Rank* = 93,71) e estas, por sua vez, cometem mais erros do que as do 4.º ano (*Mean Rank* = 55,53).

O teste de Mann-Whitney evidenciou diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -3,37$, $p < 0,017$), entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -6,64$, $p < 0,017$) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -4,39$, $p < 0,017$).

Tipos de erros de ortografia

Em seguida, observou-se o comportamento dos três grupos escolares face aos diferentes tipos de erros destacados. O Quadro III dá-nos o perfil ortográfico dos três anos escolares apresentando o número de cada categoria de erro e a sua percentagem relativamente ao número total de erros⁶⁵. Gostaríamos de chamar desde já a atenção para o facto de, por vezes, não ser muito fácil a classificação em termos de categorias de erros

⁶⁵ Visto que não se verificou normalidade das distribuições, considerou-se não ser adequado referir os valores referentes à média e ao desvio-padrão como medidas descritivas da amostra. Optou-se por isso pela apresentação da tabela de frequências sempre que se achou oportuno.

e de em certos casos algumas palavras abrigarem sem si mais do que uma categoria de erro⁶⁶.

Na análise das várias categorias de erros ortográficos (de uso, fonéticos (perceptivos e de (mecanismo de) leitura), linguísticos (de morfologia verbal: L1 e de individualização/identificação lexical: L2) e de género e número), foram igualmente usados os testes não-paramétricos já referidos, em virtude da falta de homogeneidade das variâncias dos grupos e da não normalidade das distribuições. Praticou-se por isso uma análise de variância não-paramétrica por meio do teste de Kruskal-Wallis e, sempre que este teste se revelou significativo, foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar cada 2 grupos.

Quadro III — Total do número de palavras e de erros de ortografia em cada ano escolar e número e percentagem relativamente ao número total de erros das diferentes categorias de erros ortográficos por ano escolar

Palavras Número	Total dos erros de ortografia Número	Tipos de erros de ortografia							
		Erros de uso		Fonéticos		Linguísticos		Género/Número	
		N	%	Perc. N %	Leit. N %	L1 N %	L2 N %	N	%
2.º ano 1509	237	63	26,58	76 32,07	32 13,5	15 6,33	46 19,41	5	2,11
3.º ano 4485	414	78	18,84	151 36,47	42 10,14	63 15,22	70 16,91	10	2,42
4.º ano 4722	179	42	23,46	56 31,28	10 5,59	40 22,35	26 14,53	5	2,79

N — Número total

% — Percentagem relativamente ao número total de erros

Perc. — Erros perceptivos

Leit. — Erros de (mecanismo de) leitura

L1 — Erros de morfologia verbal

L2 — Erros de individualização/identificação lexical

⁶⁶ Tentámos, na análise praticada, fazer realçar para cada exemplo a categoria de erro que nos pareceu mais saliente.

Erros de uso

O teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 6,35$, $gl = 2$, $p < 0,05$). As crianças do 2.º e do 3.º anos apresentaram sensivelmente o mesmo número de erros de uso (*Mean Rank* = 97,02) e as crianças do 4.º ano apresentaram um menor número de erros (*Mean Rank* = 77,47). O teste de Mann-Whitney não revelou porém diferenças significativas entre os grupos em questão.

Do ponto de vista da percentagem de erros de uso relativamente ao número total de erros, o 4.º ano apresenta um valor mais elevado do que o 3.º ano (segundo nível), apesar de o número deste tipo de erros ser inferior nesse ano. A percentagem de erros de uso é todavia mais elevada no 2.º ano (ver Quadro III).

Tomando como variável independente *o ano escolar* e como variável dependente *a percentagem do número de erros de uso* (ver Quadro IV), o teste de Kruskal-Wallis mostrou existirem diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 25,70$, $gl = 2$, $p < 0,01$), revelando mais uma vez que, pelo menos, dois dos três grupos diferem significativamente.

Quadro IV — Percentagem do número de erros de uso em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	37	54	60
5-10	15	6	0
> 10	8	0	0
TOTAL	60	60	60

Quando está em causa a percentagem do número total de erros de uso relativamente ao número de palavras utilizadas, verifica-se que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 115,01) cometem mais erros do que as do 3.º ano (*Mean Rank* = 87,48) e que estas cometem mais erros do que as do 4.º ano (*Mean Rank* = 69,01).

O teste de Mann-Whitney revelou existirem diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -3,27$, $p < 0,017$), entre o 2.º e o 4.º anos

($z = -4,73$, $p < 0,017$) e a não existência de diferenças significativas entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -2,36$, $p > 0,017$ — n.s.).

Exemplos de erros de uso:

<i>sentado</i>	>	“centado”	<i>resolveu</i>	>	“rezolveu”
<i>conseguiu</i>	>	“comceguia”	<i>cima</i>	>	“sima”
<i>guarda-chuva</i>	>	“guarda chuva”	<i>cheia</i>	>	“xeia”
<i>força</i>	>	“forsa”	<i>caixa</i>	>	“caicha”
<i>chover</i>	>	“chuver”	<i>pesada</i>	>	“pezada”
<i>enorme</i>	>	“inorme”	<i>segurar</i>	>	“segorar”
<i>chuviscos</i>	>	“choviscos”	<i>fumar</i>	>	“fomar”

Erros fonéticos

Erros perceptivos

As crianças do 4.º ano cometeram um menor número de erros perceptivos do que as dos 2.º e 3.º anos (ver Quadro III). O teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 14,22$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 106,83) apresentaram um maior número de erros do que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 91,69) e do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 72,97).

O facto de o teste de Kruskal-Wallis ter revelado diferenças significativas entre os três grupos não foi sinónimo contudo de diferenças significativas entre todos os grupos. Efectivamente, o teste de Mann-Whitney mostrou apenas diferenças significativas entre os 3.º e 4.º anos ($z = -3,70$, $p < 0,017$).

Procedeu-se igualmente neste caso a uma análise de variância não-paramétrica (teste de Kruskal-Wallis) adoptando como variável independente *o ano escolar* e como variável dependente *a percentagem do número de erros fonéticos perceptivos* (ver Quadro V). O teste revelou existirem diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 19,19$, $gl = 2$, $p < 0,01$).

Quadro V — Percentagem do número de erros fonéticos perceptivos relativamente ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	34	45	56
5-10	16	9	3
10-15	4	6	1
> 15	6	0	0
TOTAL	60	60	60

Não obstante as crianças do 3.º ano terem cometido um maior número de erros perceptivos nas suas narrativas do que as dos outros dois grupos, quando se considera a percentagem do número de erros de percepção relativamente ao número de palavras utilizadas, verifica-se de novo que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 104,32) cometem mais erros do que as do 3.º ano (*Mean Rank* = 99,40) e estas, por seu lado, cometem mais erros do que as do 4.º ano (*Mean Rank* = 67,78).

Por sua vez, o teste de Mann-Whitney evidenciou a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -0,80$, $p > 0,017$ — n.s.) e a existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -3,87$, $p < 0,017$) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -3,80$, $p < 0,017$).

Regista-se então uma diminuição dos erros fonéticos de percepção à medida que se avança na escolaridade. Constitui todavia a percentagem deste tipo de erro (fonético perceptivo) em relação ao número total de erros a mais representativa em todos os grupos independentemente do nível (ver Quadro III).

Exemplos de erros perceptivos:

<i>mesa</i>	>	“nesa”	<i>chover</i>	>	“jover”
<i>viu-se</i>	>	“veu-se”	<i>bebido</i>	>	“vebido”
<i>mesa</i>	>	“messa”	<i>bocado</i>	>	“boncado”
<i>fez</i>	>	“vez”	<i>pregava</i>	>	“tregava”

Erros de (mecanismo de) leitura

Tal como se verificou nos erros perceptivos, as crianças do 4.º ano apresentam, em número, menos erros fonéticos de (mecanismo de) leitura, seguidas respectivamente pelas crianças do 2.º ano e do 3.º ano. É de salientar sobretudo a quebra entre o 3.º ano e o 4.º ano (ver Quadro III).

O teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os três anos ($\chi^2 = 13,64$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 99,67) apresentaram um maior número de erros do que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 97,83) e do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 74,00). Através do teste de Mann-Whitney, verificou-se que não existiam diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -0,29$, $p > 0,05$ — n.s.) e que existiam diferenças significativas entre os 2.º e 4.º anos ($z = -3,31$, $p < 0,01$) e entre os 3.º e 4.º anos ($z = -3,40$, $p < 0,01$).

Foi novamente aplicado o teste Kruskal-Wallis tendo como variável independente *o ano escolar* e como variável dependente *a percentagem do número de erros fonéticos de leitura* (ver Quadro VI). Observou-se então a existência de diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 16,98$, $g = 2$, $p < 0,01$).

Quadro VI — Percentagem do número de erros fonéticos de leitura em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	47	58	60
5-10	9	2	0
> 10	4	0	0
TOTAL	60	60	60

Nesta análise, as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 103,52) apresentaram uma maior percentagem de erros fonéticos de leitura do que as do 3.º ano (*Mean Rank* = 95,46) e estas, por seu lado, uma percentagem mais elevada do que as do 4.º ano (*Mean Rank* = 72,53).

O teste de Mann-Whitney evidenciou a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -1,24$, $p > 0,017$ — n.s.) e a existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -3,85$, $p < 0,017$) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -3,42$, $p < 0,017$).

Se se tiver em linha de conta a percentagem desta categoria de erro relativamente ao número total de erros, observa-se um decréscimo progressivo com a idade, passando dos 14% no 2.º ano aos 6% no 4.º ano, com 10% no 3.º ano (ver Quadro III).

Exemplos de erros de (mecanismo de) leitura:

<i>empregado</i>	>	“enpregado”	<i>começou</i>	>	“comecou”
<i>começa</i>	>	“cumesa”	<i>cabeça</i>	>	“cabeca”

Quando se consideram os erros fonéticos na totalidade, *i.e.*, os erros perceptivos conjuntamente com os erros (de mecanismo) de leitura, verifica-se que as crianças do 4.º ano apresentam, em número total, menos erros do que as do 2.º ano e do que as do 3.º ano.

O teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 15,99$, $gl = 2$, $p < 0,01$). Assim, as crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 105,66) apresentaram um maior número de erros do que as do 2.º ano (*Mean Rank* = 95,83) e do que as do 4.º ano (*Mean Rank* = 70,01).

O teste de Mann-Whitney, por sua vez, mostrou a não existência de diferenças significativas entre o 2.º ano e o 3.º ano ($z = -1,22$, $p > 0,05$ — n.s.) e a existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -3,01$, $p < 0,01$) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -3,73$, $p < 0,01$).

O teste de Kruskal-Wallis, tomando como variável independente *o ano escolar* e como variável dependente *a percentagem do número de erros fonéticos* (ver Quadro VII), mostrou que existem diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 31,39$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 113,89) apresentaram uma maior percentagem de erros do que as crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 95,07) e do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 62,53).

Quadro VII — Percentagem do número de erros fonéticos em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	27	43	56
5-10	15	7	3
10-15	11	6	1
15-20	2	3	0
> 20	5	1	0
TOTAL	60	60	60

O teste de Mann-Whitney revelou a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -2,28$, $p > 0,017$ — n.s.) e diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -5,31$, $p < 0,017$) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -3,84$, $p < 0,017$).

No que toca às percentagens dos erros fonéticos relativamente ao número total de erros, o 2.º ano apresenta 46%, o 3.º ano 47% e o 4.º ano 37% (ver Quadro III).

Erros linguísticos

Erros de morfologia verbal

Quanto a este tipo de erro, o teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 22,31$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 109,47) cometeram um maior número de erros de morfologia verbal do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 92,38) e do que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 69,65).

O teste de Mann-Whitney mostrou só existirem diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -4,72$, $p < 0,01$) e entre os 2.º e 4.º anos ($z = -2,89$, $p < 0,01$), sendo não significativas as diferenças entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -1,93$, $p > 0,05$ — n.s.).

Quadro VIII — Percentagem do número de erros de morfologia verbal em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	56	60	60
> 5	4	0	0
TOTAL	60	60	60

Tomando como variável independente o ano escolar e como variável dependente a percentagem do número de erros linguísticos de morfologia verbal (ver Quadro VIII), o teste de Kruskal-Wallis evidenciou a existência de diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 11,01$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 105,67) apresentaram uma maior percentagem de erros do que as dos outros dois grupos (4.º ano — *Mean Rank* = 88, 25; 2.º ano — *Mean Rank* = 77,58).

O teste de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre o 2.º ano e o 3.º ano ($z = -4,72$, $p < 0,017$) e a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -1,50$, $p > 0,017$ — n.s.) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -2,07$, $p > 0,017$ — n.s.).

Com a idade, verifica-se, no que diz respeito à percentagem de erros de morfologia verbal em relação ao número total de erros, um aumento de erros deste tipo (22% no 4.º ano, 15% no 3.º ano e 6% no 2.º ano). (Ver Quadro III.)

Exemplos de erros de morfologia verbal:

<i>põe</i>	>	“poi”	<i>fê-la</i>	>	“fez-la”
<i>viu</i>	>	“vio”	<i>martelou</i>	>	“martelo”
<i>põe</i>	>	“pôm”	<i>saltou-lhe</i>	>	“saltole”
<i>saiu</i>	>	“saio”	<i>caiu</i>	>	“caio”

Erros de individualização/identificação lexical

Quanto a esta categoria de erro, verifica-se que se apresenta no 4.º ano, em número e em percentagem relativamente ao número total de erros, menos abundante do que nos outros anos (ver Quadro III).

O teste de Kruskal-Wallis revelou mais uma vez diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 11,81$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano cometem um maior número de erros (*Mean Rank* = 104,47) do que as crianças dos outros dois grupos escolares (2.º ano — *Mean Rank* = 91,78; 4.º ano — *Mean Rank* = 75,26). O teste de Mann-Whitney mostrou só existirem diferenças significativas entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -3,43$, $p < 0,01$), não sendo por isso significativas as diferenças entre os 2.º e 3.º anos ($z = -1,44$, $p > 0,05$ — n.s.) e entre os 2.º e 4.º anos ($z = -2,03$, $p > 0,017$ — n.s.).

Quadro IX — Percentagem do número de erros de individualização/identificação em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	44	55	59
5-10	11	4	1
10-15	2	1	0
> 15	3	0	0
TOTAL	60	60	60

Considerando como variável independente o ano escolar e como variável dependente a percentagem do número de erros linguísticos de individualização/identificação (ver Quadro IX), o teste de Kruskal-Wallis mostrou a existência de diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 14,77$, $gl = 2$, $p < 0,01$).

As crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 100,99) apresentaram uma maior percentagem de erros de individualização/identificação do que as crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 99,13) e do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 71,38).

O teste de Mann-Whitney mostrou a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -0,67$, $p > 0,017$ — n.s.) e diferenças significativas entre o 2.º ano e o 4.º ano ($z = -3,09$, $p < 0,017$) e entre o 3.º ano e o 4.º ano ($z = -3,71$, $p < 0,017$).

No que se refere à percentagem dos erros de individualização/identificação em relação ao número total de erros, este tipo de erro linguístico revela valores muito próximos nos três grupos (19% no 2.º ano, 17% no 3.º ano e 15% no 4.º ano) (ver Quadro III).

Exemplos de erros de individualização/identificação lexical:

<i>guarda</i>	>	“guar-da”	<i>quando</i>	>	“qua do”
<i>depois</i>	>	“de pois”	<i>levou-a</i>	>	“levoa”
<i>pôr</i>	>	“por”	<i>embora</i>	>	“em bora”
<i>aquilo</i>	>	“a quilo”	<i>ia</i>	>	“e a”
<i>outra vez</i>	>	“ou traves”	<i>começou</i>	>	“come-sou”
<i>trouxe</i>	>	“trou-se”	<i>de repente</i>	>	“derrepente/derepente”
<i>está</i>	>	“esta”	<i>e</i>	>	“ê”

Na análise dos erros linguísticos na totalidade, *i.e.*, os erros de morfologia verbal conjuntamente com os erros de individualização/identificação, o teste de Kruskal-Wallis evidenciou diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 15,97$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 111,52) apresentaram um maior número de erros do que as crianças dos outros dois grupos (4.º ano — *Mean Rank* = 81,69; 2.º ano — *Mean Rank* = 78,29). Quanto ao teste de Mann-Whitney, este revelou a existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -3,62$, $p < 0,017$) e entre o 3.º e o 4.º anos ($z = -3,23$, $p < 0,017$) e a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos ($z = -0,38$, $p > 0,017$ — n.s.).

O teste de Kruskal-Wallis, tendo como variável independente o ano escolar e como variável dependente a percentagem do número de erros linguísticos (ver Quadro X), revelou a existência de diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 12,81$, $gl = 2$, $p < 0,01$), o que significa que, pelo menos, dois dos três grupos diferem significativamente.

Quadro X — Percentagem do número de erros linguísticos em relação ao número total de erros por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	40	45	59
5-10	13	14	1
10-15	3	1	0
> 15	4	0	0
TOTAL	60	60	60

As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 101,38) apresentam uma maior percentagem de erros linguísticos, seguidas pelas crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 98,81) e finalmente pelas crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 71,31).

O teste de Mann-Whitney mostrou a não existência de diferenças significativas entre o 2.º e o 3.º anos ($z = -0,12$, $p > 0,017$ — n.s.) e a existência de diferenças significativas entre o 2.º ano e o 4.º ano ($z = -2,60$, $p < 0,017$) e entre o 3.º ano e o 4.º ano ($z = -3,60$, $p < 0,017$).

Em termos de percentagem de erros linguísticos relativamente ao número total de erros, o 2º ano apresenta 26% de erros desta categoria, o 3.º ano 32% e o 4.º ano 37% (ver Quadro III).

Erros de género e número

Trata-se de um tipo de erro pouco representativo nos três grupos, tanto em número como em percentagem relativamente ao número total de erros. O Quadro III apresenta um número total de 5 erros nos 2.º e 4.º anos e um número total de 10 erros no 3.º ano. As percentagens nos três anos são, respectivamente, de 2,11, 2,42 e 2,79 nos 2.º, 3.º e 4.º anos.

Exemplos de erros de género e número:

<i>cara</i>	>	“caro”	<i>escuro</i>	>	“escura”
<i>outra</i>	>	“outro”	<i>uma</i>	>	“um”
<i>pedra</i>	>	“pedro”	<i>seguintes</i>	>	“seguinte”
<i>guarda</i>	>	“guardo”	<i>pesada</i>	>	“pesado”
<i>a</i>	>	“o”	<i>do</i>	>	“da”

Se tivermos em consideração, por ano escolar e em ordem decrescente, as percentagens das diferentes categorias de erros ortográficos relativamente ao número total de erros (ver Quadro III), observa-se o seguinte panorama geral:

2.º ano:

- erros fonéticos perceptivos 32%
- erros de uso 27%
- erros linguísticos de individualização/identificação lexical 19%
- erros fonéticos de (mecanismo de) leitura 14%
- erros linguísticos de morfologia verbal 6%
- erros de género e número 2%

3.º ano

- erros fonéticos perceptivos 37%
- erros de uso 19%
- erros linguísticos de individualização/identificação lexical 17%
- erros linguísticos de morfologia verbal 15%
- erros fonéticos de (mecanismo de) leitura 10%
- erros de género e número 2%

4.º ano

- erros fonéticos perceptivos 31%
- erros de uso 23%
- erros linguísticos de morfologia verbal 22%
- erros linguísticos de individualização/identificação lexical 15%
- erros fonéticos de (mecanismo de) leitura 6%
- erros de género e número 3%.

Tipos de erros fonéticos perceptivos

Como se pode observar no Quadro III, os erros fonéticos perceptivos são os que ocorrem, nos três anos escolares, em maior percentagem relativamente ao número total de erros. Tal facto fez-nos partir para a análise desses mesmos erros nas suas diversas categorias (substituições, omissões, adições e inversões) com vista a saber que categoria de erro de percepção se revela mais frequente. O Quadro XI oferece-nos assim os valores obtidos em cada categoria de erro perceptivo por grupo escolar ⁶⁷.

⁶⁷ No que diz respeito à análise dos tipos de erros perceptivos, apresentam-se apenas o número total de erros de cada categoria e a sua percentagem relativamente ao número total de erros perceptivos, uma vez que a frequência de qualquer uma dessas categorias se revela pouco elevada.

Quadro XI — Total do número de palavras por grupo escolar, total dos erros fonéticos perceptivos por grupo escolar e número e percentagem relativamente ao número total de erros perceptivos, por grupo escolar, das quatro categorias de erros perceptivos

Palavras	Número	Total dos erros perceptivos		Tipos de erros perceptivos							
				Substituições		Omissões		Adições		Inversões	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2.º ano	1509	76	32,07	48	63,16	16	21,05	12	15,79	0	0
3.º ano	4485	151	36,47	89	58,94	38	25,17	18	11,92	6	3,97
4.º ano	4722	56	31,28	23	41,07	14	25,00	13	23,21	6	10,71

N — Número total

% — Percentagem relativamente ao número total de erros perceptivos

Substituições

As crianças que cometem menos erros de substituição de fonemas são as do 4.º ano, seguidas respectivamente pelas do 2.º ano e pelas do 3.º ano. A diferença verificada sobretudo entre o 2.º e o 3.º anos estará mais uma vez relacionada com o número de palavras produzidas nos dois níveis.

Verifica-se, no que toca à percentagem dos erros de substituição relativamente ao número total de erros perceptivos, um decréscimo deste tipo de erro com a idade. Trata-se ainda do tipo de erro de percepção mais representativo nos três grupos (ver Quadro XI).

Exemplos de erros de substituição:

<i>beber</i>	>	“veber”	<i>começo</i>	>	“comoço”
<i>embora</i>	>	“imbora”	<i>foi-se</i>	>	“voi-se”
<i>chover</i>	>	“jover”	<i>pregava</i>	>	“tregava”
<i>martelar</i>	>	“nartelar”	<i>abrigar</i>	>	“adrigar”
<i>martelo</i>	>	“martelho”	<i>olhou</i>	>	“onhou”

Omissões

Tal como aconteceu com os erros de substituição, o número de erros de percepção relacionados com omissões de fonemas foi inferior no 4.º ano (número total de erros = 14) e mais elevado no 3.º ano (número total de erros = 38). O 2.º ano revela um valor intermédio (número total de erros = 16). Ver Quadro XI.

Exemplos de erros de omissão:

<i>veio</i>	>	“eio”	<i>cheio</i>	>	“chio”
<i>depois</i>	>	“depoi”	<i>cadeira</i>	>	“cadeia”
<i>sentado</i>	>	“setado”	<i>senhor</i>	>	“senho”
<i>resolveu</i>	>	“rsolveu”	<i>encharcado</i>	>	“exarcado”
<i>outro</i>	>	“outo”	<i>ele</i>	>	“el”
<i>martelar</i>	>	“matelar”	<i>saltou-lhe</i>	>	“satou-lhe”

Adições

As crianças que apresentam um maior número de erros de adição são as do 3.º ano (número total de erros = 18), seguidas pelas do 4.º ano (número total de erros = 13) e, por fim, pelas do 2.º ano (número total de erros = 12). Em termos de percentagem relativamente ao número total de erros perceptivos, a percentagem mais elevada de adições observa-se no 4.º ano (23%). O 2.º ano apresenta 16% e o 3.º ano 12% (ver Quadro XI).

Exemplos de erros de adição:

<i>pedra</i>	>	“predra”	<i>cerveja</i>	>	“cerveja”
<i>senhor</i>	>	“senhore”	<i>copo</i>	>	“quopo”
<i>martelar</i>	>	“martelare”	<i>estava</i>	>	“estrava”
<i>martelou</i>	>	“marterlou”	<i>admirado</i>	>	“ademirado”
<i>pessoa</i>	>	“pessoua”	<i>groselha</i>	>	“grozeilha”
<i>chover</i>	>	“chovere”	<i>prego</i>	>	“preguo”

Inversões

Este tipo de erro não se verifica no 2.º ano e os 3.º e 4.º anos cometem o mesmo número de erros (número total de erros = 6), muito embora, no que respeita à sua percentagem em relação ao número total de erros perceptivos, se registre um aumento do 3.º para o 4.º ano (3,97 vs. 10,71). Trata-se do tipo de erro fonético perceptivo menos representativo.

Exemplos de erros de inversão:

<i>esquerdo</i>	>	“escredo”	<i>em</i>	>	“nhe”
<i>sobretudo</i>	>	“sobertudo”	<i>pregar</i>	>	“pergar”
<i>pedra</i>	>	“perda”	<i>despregado</i>	>	“despergado”

A nível dos erros fonéticos perceptivos, observa-se desta forma que, para todos os grupos, os mais preponderantes foram os de substituição, seguidos respectivamente pelos de omissão, pelos de adição e pelos de inversão. Nota-se ainda, se se considerar separadamente o segundo nível, que a tendência é para uma nítida melhoria em termos de erros fonéticos perceptivos no 4.º ano (ver Quadro XI).

Acentuação

Erros de acentuação

Na análise dos erros de acentuação — contabilizados à parte dos erros ortográficos, não obstante contribuírem também para uma boa prática ortográfica —, tivemos sobretudo em atenção as alterações do fonetismo das palavras motivadas pela deficiente aplicação da acentuação.

Se atendermos aos erros de acentuação na sua globalidade (ver Quadro XII), verificamos — tendo sempre em mente os dois níveis destacados — que existem mais erros de acentuação no 3.º ano (número total de erros = 68). O número total de erros no 4.º ano é de 49 e no 2.º ano de 37. O tipo de prova aplicado ao primeiro nível (2.º ano) explicará o menor número de palavras existentes e conseqüentemente o menor número total de erros de acentuação motivado porventura também pelo tipo de vocabulário utilizado.

Quadro XII — Número total dos erros de acentuação por grupo escolar e número e percentagem relativamente ao número total de erros de acentuação dos tipos de erro de acentuação por grupo escolar

Total dos erros de acentuação		Tipos de erros de acentuação					
		Erros de Uso		Erros de Leitura		Erros de Incerteza	
Número		N	%	N	%	N	%
2.º ano	37	18	48,65	14	37,84	5	13,51
3.º ano	68	17	25	46	67,65	5	7,35
4.º ano	49	5	10,2	41	83,67	3	6,12

N — Número total

% — Percentagem relativamente ao número total de erros de acentuação

O teste de Kruskal-Wallis revelou diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 12,04$, $gl = 2$, $p < 0,01$). As crianças do 3.º ano (*Mean Rank* = 105,28) apresentam um maior número de erros do que as crianças do 4.º ano (*Mean Rank* = 91,10) e estas, pela sua parte, um maior número do que as crianças do 2.º ano (*Mean Rank* = 75,13). Por seu lado, o teste de Mann-Whitney mostrou diferenças significativas entre os 2.º e 3.º anos ($z = -3,42$, $p < 0,017$) e a inexistência de diferenças significativas entre os 2.º e 4.º anos ($z = -1,98$, $p > 0,017$ — n.s.) e entre os 3.º e 4.º anos ($z = -1,64$, $p > 0,05$ — n.s.).

Quanto à relação entre a percentagem do número de erros de acentuação e o número total de palavras utilizadas (ver Quadro XIII), o teste

Quadro XIII — Percentagem do número de erros de acentuação em relação ao número total de palavras por ano escolar

Percentagem do N.º de erros	2.º ano	3.º ano	4.º ano
0-5	48	55	59
5-10	9	5	1
> 10	3	0	0
TOTAL	60	60	60

de Kruskal-Wallis revelou não existirem diferenças significativas entre os três grupos ($\chi^2 = 5,60$, $g = 2$, $p > 0,05$ — n.s.), embora o 3.º ano tivesse apresentado uma maior percentagem de erros (*Mean Rank* = 101,87) do que qualquer um dos outros grupos (4.º ano — *Mean Rank* = 88,26; 2.º ano — *Mean Rank* = 81,38).

Tipos de erros de acentuação

A categorização dos erros de acentuação (erros de uso, erros de leitura e erros de incerteza/incertezas) permite-nos observar quais os tipos de erro que existem em maior número e em que ano escolar (ver Quadro XII)⁶⁸.

Erros de uso

No caso dos erros de uso, são as crianças do 2.º ano que apresentam o maior número total de erros (18), seguidas das crianças dos 3.º e 4.º anos (com um número total de erros de 17 e de 5, respectivamente).

No tocante à percentagem desta categoria de erro em relação ao número total de erros de acentuação, os erros de uso também ocorrem de um modo mais acentuado no 2.º ano (49%) do que nos 3.º e 4.º anos (25% e 10%, respectivamente) (ver Quadro XII).

Exemplos de erros de uso:

fumar > “fumár” *assentado* > “assentádo”

Este tipo de erro de acentuação, embora não corresponda à prática convencional da acentuação em português, não altera o fonetismo das palavras. Estes exemplos foram enquadrados nos erros de uso em virtude de não motivarem alterações da pronúncia. A criança, nas suas práticas de leitura, não está — como é óbvio — habituada a deparar com esse tipo de

⁶⁸ Quanto à análise dos tipos de erros de acentuação, referem-se unicamente o número total de erros de cada tipo e a sua percentagem em relação ao número total de erros de acentuação. Com efeito, qualquer um dos tipos de erros referidos ocorre com uma frequência pouco elevada.

acentuação. Constituiu, por isso, nossa preocupação neste momento realçar o facto de a adição de acentos poder não alterar o modo de pronunciar as palavras.

Erros de leitura

O 3.º ano corresponde ao ano escolar em que o número total de erros de acentuação desta categoria se revela mais elevado (46 vs. 14 e 41 nos 2.º e 4.º anos, respectivamente).

No segundo nível (3.º e 4.º anos), observa-se, com a idade, o efeito do grau de domínio das convenções de leitura. No entanto, este tipo de erro de acentuação é ainda, sem dúvida, o mais relevante no 4.º ano de escolaridade (84% vs. 10% de erros de uso e 6% de erros de incerteza) (ver Quadro XII).

Exemplos de erros de leitura:

<i>café</i>	>	“cafe”	<i>médico</i>	>	“medico”
<i>água</i>	>	“agua”	<i>só</i>	>	“so”
<i>bêbado</i>	>	“bebado”	<i>céu</i>	>	“ceu”
<i>pé</i>	>	“pe”	<i>contrário</i>	>	“contrario”

Nesta categoria de erro de acentuação, destacamos essencialmente os erros nos quais se verifica que a supressão do acento provoca alterações na pronúncia/imagem auditiva das respectivas palavras. Comparando esta categoria de erro com a categoria *erro de uso*, verifica-se que, em ambos os casos, os efeitos produzidos não são da mesma ordem. No caso dos erros de uso, o fonetismo das palavras não se altera e, no caso dos erros de leitura, regista-se a sua alteração.

Erros de incerteza/incertezas

Tendo em consideração a percentagem dos erros de incerteza relativamente ao número total de erros de acentuação, trata-se do tipo de erro de acentuação menos relevante nos três anos (14% no 2.º ano, 7% no 3.º ano e 6% no 4.º ano) (ver Quadro XII).

Nos três grupos etários, verifica-se assim o pouco predomínio de erros de incerteza relativamente aos erros de uso e de leitura.

Exemplos de erros de incerteza:

água > “àgua” *à* > “á”

Considerando os erros de incerteza relativos à acentuação, foram notórias no *corpus* por nós estudado as incertezas gráficas correspondentes à confusão entre o acento grave e o acento agudo.

Pontuação

A pontuação utilizada pelas crianças dos três grupos escolares estudados manifestou que as regras de pontuação nesta fase de aprendizagem ainda não se encontram bem dominadas.

Observaram-se, face à pontuação, os seguintes tipos de comportamento ⁶⁹:

2.º ano:

- não uso de ponto 33,33% (20/60)
- uso de ponto apenas no fim do texto 46,66% (28/60)
- não uso de vírgula 100% (60/60)
- não uso de qualquer pontuação 33,33% (20/60)

⁶⁹ Talvez interesse evidenciar, neste contexto, os dois grupos de sinais de pontuação destacados por Celso Cunha e L. F. Lindley Cintra: os sinais de pontuação que se destinam essencialmente a marcar as pausas (a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula) e os sinais que marcam, em especial, a melodia e a entoação, *i.e.*, os restantes. Esta distinção, como avançam os referidos autores, não se reveste do rigor que se esperaria em virtude de, na generalidade, os sinais de pontuação indicarem, simultaneamente, a pausa e a melodia (CUNHA, C.; CINTRA, L. F. Lindley — *Nova gramática do português contemporâneo*, 2.ª ed., Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1984, p. 639).

3.º ano:

- não uso de ponto 0% (0/60)
- uso de ponto apenas no fim dos textos 40% (24/60)
- não uso de vírgula 66,66% (40/60)
- uso de vírgula com valor de ponto e vírgula ou de ponto 20% (12/60)
- uso apenas de uma vírgula 11,66% (7/60)
- uso de ponto de exclamação 1,66% (1/60)

4.º ano:

- não uso de ponto 3,33% (2/60)
- uso de ponto apenas no fim dos textos 25% (15/60)
- não uso de vírgula 53,33% (32/60)
- uso de vírgula com valor de ponto e vírgula ou de ponto 23,33% (14/60)
- uso apenas de uma vírgula 18,33% (11/60)
- uso da vírgula a separar o sujeito do predicado 3,33% (2/60)
- uso de dois pontos 3,33% (2/60)
- uso de travessão 1,66% (1/60)
- uso de reticências 1,66% (1/60)
- não uso de qualquer pontuação 1,66% (1/60)

Sobressai dos resultados encontrados a necessidade de dar a conhecer às crianças aprendentes da actividade designada por escrita o valor da pontuação, nomeadamente da vírgula, que manifesta um emprego muito deficitário.

Discussão e conclusão

Os resultados relativos ao número de erros ortográficos apresentados neste estudo vão ao encontro dos resultados obtidos no já referido estudo comparativo que tomou como base produções escritas sugeridas de crianças francesas, inglesas e portuguesas do 4.º ano de escolaridade primária e levam-nos a reforçar a ideia de que as crianças portuguesas, em virtude

seguramente do sistema ortográfico do português, cometem na globalidade menos erros do que as crianças francesas e inglesas⁷⁰.

Se nos fixarmos exclusivamente no 4.º ano de escolaridade — único ano escolar analisado no mencionado estudo comparativo — verifica-se mesmo um decréscimo do número de erros cometidos pelo grupo de crianças correspondente ao 4.º ano do presente trabalho em relação ao número de erros cometidos pelo grupo de crianças portuguesas que constituiu parte da população estudada no citado estudo comparativo e que integrava crianças francesas, inglesas e portuguesas. Com efeito, no presente trabalho, as crianças do 4.º ano de escolaridade cometeram 3,79% de erros de ortografia e, no referido trabalho comparativo, a população portuguesa que frequentava também o 4.º ano de escolaridade cometeu 5,5% de erros.

Confrontando, no presente estudo, os dados obtidos no 4.º ano escolar com os encontrados no 3.º e no 2.º anos, observa-se, sem qualquer surpresa, que a percentagem de erros cometidos nas produções escritas sugeridas vai aumentando do 4.º ano para o 2.º ano (3,79% no 4.º ano, 9,23% no 3.º ano e 15,7% no 2.º ano), muito embora o 3.º ano surja como o ano em que ocorre um maior número de erros (Quadro I). No entanto, se se considerar, por ano escolar, a percentagem do número total de erros cometidos relativamente ao número de palavras produzidas (1509 no 2.º ano vs. 4485 no 3.º ano e 4722 no 4.º ano), também se verifica que as crianças do 2.º ano cometem mais erros do que as do 3.º ano e estas, por seu lado, mais erros do que as do 4.º ano (Quadro II). Estes valores vão ao encontro das percentagens acima transcritas e revelam-nos, em termos de desenvolvimento, os comportamentos a nível da ortografia dos três grupos escolares que correspondem à população portuguesa por nós estudada.

Quando se foca a atenção nas percentagens correspondentes às diversas categorias de erros ortográficos relativamente ao número total de erros encontrados no estudo comparativo mencionado, verifica-se uma maior percentagem de erros fonéticos nas produções portuguesas⁷¹. Por outro lado, o estudo comparativo em questão mostrou que os erros fonéticos foram mesmo os que se revelaram mais abundantes nos textos produzidos pelas crianças da cidade do Porto⁷².

⁷⁰ Refere-se, de novo, neste momento que as crianças portuguesas cometeram 5,5% de erros, as francesas 10,5% e as inglesas 10%.

⁷¹ Transcrevem-se aqui mais uma vez os valores obtidos na categoria *erros fonéticos*: 44,5% nas produções portuguesas vs. 39% nas inglesas e 7,5% nas francesas.

⁷² Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A.; PINTO, M. Graça — *art. cit.*, 1994, p. 120.

O carácter prevalentemente fonético do sistema ortográfico do português⁷³ fez-nos admitir como hipótese que estaríamos face a uma língua em que as produções escritas sugeridas de crianças nos primeiros anos de escolaridade (1.º Ciclo do Ensino Básico) seriam fortemente influenciadas pela sua percepção da fala no momento da conversão à escrita das suas ideias⁷⁴.

Com efeito, o Quadro III do presente trabalho — onde se encontram expostos os números totais de erros de ortografia e os números das diversas categorias de erros ortográficos e suas percentagens em relação ao número total de erros — evidencia valores correspondentes aos erros fonéticos perceptivos que vão ao encontro desta nossa hipótese-ponto de partida. Os erros perceptivos - os principais responsáveis pela alteração do fonetismo das palavras - são, na realidade, os mais representativos, quando comparados com os erros de uso, com os erros linguísticos (tanto de morfologia verbal como de individualização/identificação) e com os erros de género e número.

Para além da suposição de que seriam esses em português os erros mais frequentes nas crianças em fase de aprendizagem da escrita, também foi admitida, com vista à sua confirmação, a hipótese de a influência da percepção da fala (e consequentemente da linguagem oral) ser mais acentuada nos principiantes e se vir a dissipar progressivamente naqueles que, em virtude da escolaridade, se encontrem mais familiarizados com a leitura e a escrita. É nosso entendimento que a familiarização com a leitura e a escrita confere à percepção da fala uma filtragem mediada pela imagem gráfica que acaba por contribuir para a eliminação de erros de tipo fonético⁷⁵.

⁷³ A influência etimológica não pode ser obviamente ignorada (ver GIROLAMI-BOULINIER, A; PINTO, Maria da Graça — *art. cit.*, 1994, p. 125).

⁷⁴ Considerem-se, por exemplo, os erros fonéticos “cerveja”, “pessoa”, “senhore” e “chover”, os quais, em nosso entender, denunciam bem o modelo linguístico a que a criança está exposta.

⁷⁵ Não se contemplam, neste momento, possíveis casos patológicos que motivem erros perceptivos. Chama-se também a atenção para o facto de, na análise da relação entre a percentagem do número total de erros de uso e o número de palavras utilizadas, se verificar que as crianças do 2.º ano cometem mais erros de uso do que as do 3.º ano e estas mais erros do que as do 4.º ano (Quadro IV). Estes resultados reforçam mais uma vez as nossas hipóteses relativamente à influência do oral sobre a linguagem escrita sobretudo nas crianças mais novas.

Os valores encontrados confirmam claramente esta segunda hipótese. A não homogeneidade dos suportes pictóricos que originaram os textos escritos poderia, à primeira vista, fazer-nos pensar que estávamos perante um obstáculo à obtenção da resposta que procurávamos (cf. o uso de testes não-paramétricos na análise estatística dos dados). No entanto, quando se considera a análise estatística da relação entre a percentagem do número de erros fonéticos perceptivos e o número de palavras utilizadas, verifica-se que as crianças do 2.º ano cometem mais erros do que as do 3.º ano e estas, por sua vez, cometem mais erros do que as do 4.º ano (Quadro V). Os resultados obtidos estatisticamente não colidem por isso com as nossas hipóteses.

Assim sendo, somos levados a avançar que efectivamente, nos primeiros anos de escolaridade, a influência da linguagem oral sobre a linguagem escrita não deve ser objecto de menosprezo⁷⁶. Essa influência vai-se naturalmente mitigando à medida que a escolaridade aumenta. Veja-se, por exemplo, no 2.º nível (3.º e 4.º anos), como a percentagem de erros fonéticos perceptivos em relação ao número total de erros passa de 36,47% no 3.º ano para 31,28% no 4.º ano (Quadro III). Chama-se todavia a atenção para o facto de serem precisamente os erros fonéticos perceptivos os mais bem representados, em número e em percentagem, ainda a nível do 4.º ano de escolaridade.

Se se tiverem em linha de conta os erros fonéticos no seu todo, *i.e.*, os perceptivos e os de (mecanismo de) leitura, a análise estatística que contempla a relação entre a percentagem do número de erros fonéticos e o número de palavras produzidas também evidencia que o 2.º ano comete mais erros do que o 3.º ano e este mais do que o 4.º ano, confirmando a ordem encontrada tanto nos erros fonéticos perceptivos como nos erros fonéticos de leitura (Quadro VII). Estes dados reforçam novamente a hipótese segundo a qual nas crianças mais novas e com menos anos de escolaridade os erros fonéticos são mais representativos.

A análise dos erros perceptivos (Quadro XI) revela-nos que a mais acentuada percentagem de tipos de erro fonéticos perceptivos está relacionada com substituições. As omissões de fonemas constituem, logo de seguida, o erro mais frequente. As substituições (e também as outras categorias de erros perceptivos) mostram de uma forma evidente como a per-

⁷⁶ Ver nota anterior e os restantes exemplos de erros perceptivos, por exemplo, de adição.

cepção da fala não será ainda filtrada com base numa imagem gráfica correcta e como a linguagem oral pode circular deturpada ou ser descodificada e até codificada deficitariamente. As substituições não se limitam unicamente às consoantes⁷⁷, nem à mera troca de consoantes vozeadas por não vozeadas ou vice-versa, elas também têm a ver com as vogais. Os desempenhos observados podem sugerir o nível de literacia do ambiente em que a criança circula e estamos inclinados a pensar que oscilarão de acordo coma a região a que a criança pertence. Não seria por conseguinte despropositado partir para um estudo em que se pudessem comparar as produções escritas sugeridas de crianças falantes de diferentes variedades do português.

Quanto à maior percentagem, em relação ao número total de erros perceptivos, de omissões do que de adições, este comportamento poderá corresponder ao facto de a criança recorrer a simplificações quando ainda não domina a escrita.

As adições, por seu lado, correspondem em parte às características da oralidade própria da criança e do seu meio. Observam-se iodizações antes de sons palatais, ditongações de vogais e desdobramentos de sílabas finais fechadas por vibrante simples em duas sílabas abertas, possuindo a última como ataque a vibrante simples e como núcleo a vogal [ə]⁷⁸. No que respeita às inversões, apesar de não serem dos erros perceptivos mais abundantes — são mesmo não existentes no 2.º ano de escolaridade —, estas estão sobretudo relacionadas com *clusters*⁷⁹ de oclusivas mais vibrantes simples. Como o suporte pictórico do primeiro nível (2.º ano), não originava a produção de vocábulos como *pedra*, *prego*, *pregar*, etc., não será surpreendente que não surja essa categoria de erro fonético perceptivo nas produções escritas sugeridas por nós analisadas.

⁷⁷ Afigura-se-nos interessante referir que, no caso da substituição de consoantes, foram contabilizadas mais trocas de *b* por *v* (ex: “vever”, “vateu”, “vengala”, “caveça”) do que de *v* por *b* como seria porventura de esperar das crianças que fazem parte da população deste estudo. Note-se que esse tipo de substituição é sobretudo notório no 3.º e no 2.º anos.

⁷⁸ É provável que o desdobramento da sílaba final fechada em duas sílabas abertas (cf. *senhor* vs. “senhore”, *chover* vs. “chovere”) se coadune com uma possível tendência, por parte da criança e daqueles que assim falamos, para atribuir à sílaba aberta um cunho prototípico a nível das sílabas. A generalização dessa tendência não seria então surpreendente.

⁷⁹ Em relação aos encontros consonantais, ver CUNHA, C.; CINTRA, L. F. Lindley — *ob. cit.*, 1984, p. 51.

No tocante aos erros fonéticos perceptivos, é nossa convicção que a criança necessita, para deixar de os cometer, de exercícios de linguagem em que aprenda a **ouvir**, a **reter** e a **emitir** correctamente e em que aprenda a **ver**, a **reter** e a **emitir/reproduzir** em diferido de modo exacto. Para tal, aconselharíamos no primeiro caso (quando estão em causa: ouvir, reter e emitir) a leitura indirecta, de acordo com A. Girolami-Boulinier⁸⁰. Neste tipo de leitura, o educador escolhe um texto condicente com a idade da criança com quem se propõe trabalhar e passa à sua leitura, em voz alta, por grupos de sentido correspondentes também à capacidade de atenção e de retenção da criança. Numa frase como “As crianças da escola brincam nos intervalos das aulas”, podem ser propostos, para audição, retenção e emissão, ou um grupo de sentido coincidente com a frase:

As crianças da escola brincam nos intervalos das aulas;

ou dois grupos de sentido:

As crianças da escola *brincam nos intervalos das aulas;*

ou três grupos de sentido:

As crianças da escola *brincam* *nos intervalos das aulas;*

ou ainda, caso haja necessidade, mais grupos de sentido, dependendo sempre da capacidade de retenção do sujeito.

O educador deve estar sensibilizado para a quantidade de informação linguística que a criança pode reter. Proporá, por consequência, à criança um bloco de informação que não lhe exija um esforço exagerado de atenção e de retenção e que não a coloque face à impossibilidade de o reproduzir, o que constituiria uma atitude desde logo condenável visto que a colocaria de imediato e à partida perante uma situação de incapacidade.

⁸⁰ Ver nota 21.

À medida que esses grupos de sentido forem sendo lidos, a criança vai repetindo o que ouve e pode mesmo ir corrigindo problemas articulatórios que possa apresentar. Com uma prática deste género, a criança tanto corrige imperfeições perceptivas que possam estar associadas a determinadas palavras como aprende a cadência de uma leitura que, para além de percepção, é também e sobretudo compreensão e não “mastigação” de sílabas ou mera decifração. Por outro lado, exige-se da criança uma atitude de atenção que também lhe virá a ser da maior utilidade quando tiver de atender à redundância inerente às regras de concordância que estarão intimamente relacionadas com os erros de género e número.

Nestas circunstâncias, pretende-se passar à criança a imagem auditiva correcta das palavras, exigir dela a sua retenção e ao mesmo tempo a sua reprodução oral tão próxima quanto possível do modelo.

Um outro tipo de prática de leitura que contribuiria igualmente para a correcção de percepções deficitárias e para a progressiva familiarização com a imagem visual/gráfica das palavras, em especial nos grupos escolares mais jovens, seria a leitura semidirecta⁸¹. Este género de leitura, para além de se servir da técnica inerente à leitura indirecta, tira ainda partido da retenção visual que conduzirá à consolidação da imagem gráfica das palavras. Assim, o educador toma, por exemplo, um poema ou um texto curto que motive a criança e, antes de o começar a ler por grupos de sentido, diz às crianças que devem estar atentas porque vai ler bocadinhos de uma história que serão repetidos sucessivamente por um menino ao acaso. Uma *encenação* deste estilo obriga as crianças a não estarem distraídas uma vez que estão face a uma actividade que se assemelha a um jogo e desconhecem quem vai ser o próximo a repetir o grupo de sentido que venha a ser proposto pelo educador.

Em seguida, o educador escreve, no quadro, o poema ou o texto trabalhado em leitura indirecta e, à medida que escreve, relê os grupos de sentido praticados, sublinhando-os ao mesmo tempo com o dedo ou mesmo com o giz ou marcador. O educador pede então que cada um escolha uma das palavras que se encontram escritas no quadro. A palavra escolhida será por certo a que se revela mais acessível à criança ou aquela que lhe comunicou algo de mais particular. Depois de escondido o texto, a palavra escolhida é então escrita em diferido. O exercício da cópia de tipo

⁸¹ Ver nota 22.

diferido é, como refere A. Girolami-Boulinier⁸², praticado com satisfação, com compreensão e corresponde à capacidade de retenção de cada um. Como se pode extrair do exposto, à criança não é proposta nenhuma palavra. É ela própria quem escolhe o que lhe agrada mais ou o que lhe parece mais de acordo com as suas capacidades do momento. A prática descrita procura, desta maneira, não dar azo a desempenhos que propiciem situações de não êxito.

Os tipos de prática de leitura destacados destinam-se então aos mais novos ou àqueles que não possuem ainda a técnica da leitura-compreensão ou que apresentam dificuldades de atenção, de retenção oral ou visual, de percepção e mesmo de articulação.

Quando estão em causa os níveis escolares mais avançados, a leitura ideal para resolver problemas de percepção que originem imagens gráficas deformadas é a chamada leitura directa silenciosa⁸³. A leitura em questão apoia-se na técnica da leitura indirecta por exigir mais uma vez que a leitura seja feita por grupos de sentido. Trata-se, no entanto, de uma prática de leitura que já pode ser exercida pelo próprio aprendiz⁸⁴. Este escolhe então a dimensão dos grupos de sentido em conformidade com as suas capacidades de retenção, sublinhando-os ao mesmo tempo com o dedo, e, à medida que vai lendo os grupos de sentido, passa à sua progressiva reprodução oral na íntegra e à sua cópia diferida, sem contar obviamente com a representação visual dos mesmos, *i.e.*, sem olhar para o texto.

A leitura directa silenciosa permite que o aprendiz retenha a imagem visual/gráfica das palavras, que a transfira para uma imagem auditiva ao dizê-la em voz alta e que passe para a respectiva imagem motora/gráfica quando lhe for exigida a escrita.

Uma abordagem deste teor torna-se vantajosa não só como “terapêutica” para os erros perceptivos e de uso mas também como forma de sensibilizar a criança para os elementos que constituem a linguagem, os quais, por vezes, não são identificados devidamente apenas com base no oral, sobretudo quando este é objecto de uma prática deficiente. A acentuação como complemento da ortografia só pode sair também beneficiada com o exercício das referidas leituras.

⁸² Ver nota 22.

⁸³ Ver nota 23.

⁸⁴ Aconselha-se a presença do educador para todo o acompanhamento de que a criança necessite neste âmbito até que esta se sinta inteiramente à vontade com este tipo de exercício.

A acentuação que se encontra subordinada a convenções de leitura/escrita terá de ser evidentemente aprendida e a prática da leitura directa concorrerá com certeza para a sua consolidação. Quanto aos erros de uso e às incertezas relativos à acentuação, estes passarão por certo a ser menos frequentes quando a criança relacionar sem hesitação a imagem auditiva com a imagem gráfica.

A análise estatística mostrou que o 3.º ano corresponde ao ano escolar que comete mais erros de acentuação, sobretudo do tipo *erro de leitura* (Quadro XIII). Encontra-se assim o 3.º ano entre um 2.º ano que produz menos material verbal e mais limitado do ponto de vista da variedade de vocabulário e um 4.º ano que nos faz pensar que, nessa fase da escolaridade, as convenções de leitura já começam a apresentar-se mais bem assimiladas.

A observação um pouco mais pormenorizada dos erros linguísticos (de morfologia verbal e de individualização/identificação) leva-nos a verificar (ver Quadro III) um aumento com a idade, independentemente do suporte pictórico, da percentagem em relação ao número total de erros linguísticos — e não do número — dos erros de morfologia verbal e uma diminuição da percentagem em relação ao número total de erros linguísticos — e não do número — (mais uma vez independentemente do suporte pictórico) dos erros de individualização/identificação. Se não se considerarem os dois níveis em conjunto, observa-se, em número de erros, uma melhoria do 3.º ano para o 4.º ano nas duas modalidades de erros linguísticos⁸⁵.

⁸⁵ Comparando a percentagem global de erros linguísticos (erros de morfologia verbal e erros de individualização/identificação lexical) e a percentagem global de erros fonéticos (erros perceptivos e de mecanismo de leitura) contabilizados no estudo comparativo efectuado entre os 4.ºs anos francês, inglês e português com as percentagens globais encontradas no presente trabalho, verifica-se que os alunos portugueses do estudo comparativo produziram mais erros fonéticos do que linguísticos (107 (44,5%) erros fonéticos vs. 64 (26,5%) erros linguísticos). Neste estudo, a percentagem relativamente ao número total de erros é muito próxima nos dois tipos de erros tomados cada qual na globalidade, sendo o número de erros mesmo idêntico (número total de erros de cada tipo = 66). Interessa contudo avançar que o presente estudo — que oferece uma leitura a nível de desenvolvimento — evidencia uma franca melhoria do 3.º para o 4.º ano (segundo nível) quando se consideram globalmente, em número, os erros fonéticos e globalmente, em número, os erros linguísticos. O panorama a nível do 3.º ano aproximar-se-á porventura mais do verificado no 4.º ano português do estudo comparativo referido quando se confrontam os erros fonéticos com os erros linguísticos (ver Quadro III e os valores supramencionados relativamente ao 4.º ano português do estudo comparativo).

Analisando do ponto de vista estatístico a relação entre a percentagem do número de erros de morfologia verbal e o número total de palavras produzidas, ressalta que o 3.º ano comete mais erros do que o 4.º ano e este mais do que o 2.º ano (Quadro VIII). O 2.º ano revelar-se-ia por isso um grupo com menos opções a nível de verbos, tirando partido, em especial, dos verbos mais conhecidos e porventura dos regulares. Por sua vez, o 3.º ano, ao usar mais verbos e ao ter deles um menor domínio no que diz respeito à sua conjugação, acaba por cometer mais erros linguísticos desta categoria. O 4.º ano, mais sensibilizado para as irregularidades das conjugações e para a imagem gráfica das diferentes formas verbais por força sem dúvida da escolaridade, passa a cometer menos erros de morfologia verbal.

Quanto aos erros linguísticos de individualização/identificação, a análise estatística da relação entre a percentagem do número de erros desta categoria e o número total de palavras produzidas revela-nos que o 2.º ano comete mais erros do que o 3.º ano e este mais do que o 4.º (Quadro IX). Estes dados vão ao encontro do que se pode obrigatoriamente pensar acerca do domínio, por parte destes grupos escolares, da funcionalidade dos elementos que integram a linguagem.

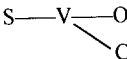
Considerando os erros linguísticos na globalidade (erros de morfologia verbal conjuntamente com os erros de individualização/identificação), a análise estatística da relação entre a percentagem do número de erros linguísticos e o número total de palavras utilizadas evidencia que o 3.º ano comete mais erros do que o 2.º ano e este mais erros do que o 4.º ano (Quadro X). Traduzem os resultados assim encontrados a conjugação da ordem verificada nos erros de morfologia verbal com a ordem encontrada nos erros de individualização/identificação.

O maior contacto com a leitura, com a escrita e mesmo com as primeiras noções de gramática só poderá estar na base dos valores encontrados. O facto de os erros de morfologia verbal ainda se manifestarem no 4.º ano poderá ter a ver com a vontade que a criança manifesta em escrever mais, usando um vocabulário cada vez mais variado. Para impedir a ocorrência de erros de morfologia verbal, a progressiva insistência nas conjugações dos verbos, sobretudo dos verbos irregulares, que inevitavelmente vão entrando no vocabulário cada vez mais abrangente da criança, e nas desinências próprias das variadas formas conjugadas acompanhadas da respectiva imagem gráfica parece ser fundamental.

Em relação aos erros de individualização/identificação, revelar-se-ia da maior pertinência praticar a compreensão da frase no quadro das funções proposto por A. Girolami-Boulinier⁸⁶. Tal exercício sensibilizaria a criança para o pulsar dos *termos* da frase e para a sua constituição e identificação (*natureza*: nome, pronome, verbo e *função*: sujeito, objecto, complemento), para além de lhe permitir penetrar no método de os analisar enquanto grupos enriquecidos/expandidos e também no método de os expandir/enriquecer⁸⁷. No caso da prática de enriquecimento/expansão, face ao nome, pronome ou verbo, a criança jogaria, por exemplo, com todas as possibilidades de os realizar — enquanto termos — em contexto, sem que perdessem a sua função (de sujeito, de objecto directo ou indirecto e de circunstancial) na frase a que pertenciam antes de terem sido, de uma ou de outra forma, enriquecidos.

Por exemplo, no que diz respeito ao *nome*⁸⁸, a criança, ao praticar o seu enriquecimento⁸⁹, tiraria partido da capacidade de utilização dos diversos determinantes, dos diversos adjectivos e das diversas formas de o especificar (também através do complemento nominal ou da oração relativa), identificando-os e individualizando-os na medida em que fosse sentindo a sua independência lexical no acto de comutação de elementos pertencentes à mesma classe.

⁸⁶ Ver, entre outros, PINTO, Maria da Graça L. Castro — *ob. cit.*, 1994, pp. 66-68. No âmbito da designada *pedagogia do imediatismo* (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté*, in “Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon”, n.º 610, I, 1987, pp. 30-47), que aposta na compreensão das frases à medida que estas vão sendo apresentadas visual e auditivamente, através do quadro das funções proposto por A. Girolami-Boulinier — sob a forma simplificada



(*ibidem*, p. 34), pretende-se que a criança saiba chegar ao verbo-acto (V) ao interrogar-se sobre aquilo de que se trata e que posteriormente questione o próprio verbo tendo em vista vê-lo completado por meio de um objecto (O) e/ou de um ou mais complementos circunstanciais (C). Quanto ao agente/sujeito (S) este será encontrado com facilidade e remetido para o símbolo S do quadro das funções depois de a criança ter encontrado o que ele fez (V) e de ter descoberto como foi completado o acto-verbo (por meio de O e /ou C).

⁸⁷ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 20 e segs.

⁸⁸ O *nome*, neste contexto terminológico, é sinónimo de *substantivo*.

⁸⁹ Relativamente ao enriquecimento do nome, ver GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, pp. 21-22.

A individualização lexical encontra-se, por conseguinte, intimamente ligada à compreensão da frase e ao reconhecimento imediato dos seus termos com base na capacidade de identificar prontamente a natureza e função dos mesmos⁹⁰. Ora conhecendo a função dos elementos/termos da frase, a criança chega de imediato à frase-compreensão e passa a ser capaz de reconhecer os sentidos diversos que emanam de possíveis partições distintas do *continuum* sonoro que constitui a cadeia falada⁹¹.

Estamos em crer que uma boa prática da compreensão da frase, da simples à complexa⁹², bem como uma prática oportuna dos tipos de leitura atrás focados se complementam no sentido de tornarem a criança menos indiferente e, por isso, mais sensível ao uso da pontuação. Na verdade, a pontuação tanto propicia uma boa compreensão da frase como uma boa capacidade de leitura-compreensão. Os resultados por nós obtidos a nível de pontuação são um exemplo claro de como o ensino não transmite, como seria de esperar, a função da pontuação na escrita e de como a escrita, para a criança em fase de aprendizagem, se limita, na generalidade, a reproduzir o oral. Na realidade, verifica-se o predomínio da justaposição de frases sobretudo simples e não se verifica com tanta frequência — como se pretenderia — a articulação desejada dessas frases. Recorda-se aqui o facto de a vírgula conhecer um uso muito deficitário e de o ponto ser usado, por boa parte das crianças, apenas no fim do(s) texto(s)⁹³. Não se refere o uso do ponto e vírgula em virtude de este sinal não ter surgido nas produções escritas por nós analisadas. Acontece porém que se

⁹⁰ Quando estiverem em causa termos enriquecidos/expandidos — construções — interessa saber localizar as palavras-centro dos grupos sintagmáticos em questão e reconhecer os outros itens linguísticos que gravitam à sua volta e que podem ser permutados por outros de natureza idêntica. Trata-se de um exercício aconselhável para a identificação, entre outros, de determinantes, de preposições e de alguns advérbios, bem como dos constituintes de formas contraídas. Evitaria este exercício a atribuição, em variados casos, de *liberdades* lexicais errôneas por desconhecimento da natureza e função dos respectivos itens linguísticos.

⁹¹ Um bom desafio para classificar erros ortográficos representa o texto — *Em tão é acim*: — publicado na Revista do semanário “Expresso” (28/3/97, p. 12: *Cartas Abertas*). Trata-se de uma caricatura ortográfica do português que oferece a possibilidade de pôr à prova a capacidade de, com base na tipologia proposta neste estudo, classificar os erros ortográficos forjados pelo autor.

⁹² Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1989, pp. 45-47.

⁹³ A pontuação observada nas produções por nós analisadas fez-nos ficar por uma leitura da pontuação que se restringe essencialmente ao ponto e à vírgula.

observa, por vezes, um uso da vírgula com uma função mais forte do que aquela que lhe cabe em termos de pontuação, facto que nos faz pensar que a criança ainda não domina o que se deve exigir da vírgula, confundindo o seu papel com o do ponto e vírgula e do ponto.

A pontuação deficitária em certas crianças que já começam a utilizar a frase complexa revela mais uma vez uma mera preocupação de verter o oral para o registo escrito sem que se torne transparente um reconhecimento cabal da compreensão da frase no que se refere à funcionalidade dos seus termos.

Convém, por consequência, que o aprendiz na sua prática de escrita seja alertado para a função da pontuação. Efectivamente, a observação cuidadosa da pontuação à medida que se lê faz reconhecer nela um ingrediente da escrita que não deve ser ignorado e do qual é importante ajuizar o seu valor/peso funcional. Na prática, por exemplo, da leitura directa silenciosa, cabe ao educador ter em consideração uma reprodução dos grupos de sentido que obedeça também à pontuação sempre que esta o exigir⁹⁴. Desta forma, o aprendiz, quando se encontra a trabalhar a leitura, sentirá, por certo, o papel disciplinador da pontuação na organização da escrita e passará porventura a praticar com mais rigor a sua própria escrita, que não pode resumir-se a uma simples justaposição de palavras. O sujeito em fase de aprendizagem da leitura/escrita deve estar então sensibilizado para o facto de um acto de leitura-compreensão ter de contar, como ponto de partida, com uma escrita bem articulada. E a escrita bem articulada também necessita de recorrer à pontuação a fim de deixar claras as ideias que o seu autor pretende que ela veicule.

O presente estudo terá contribuído — foi essa, pelo menos, a nossa intenção — para ajudar a realçar a necessidade que existe de uma boa prática do oral antes de começar a iniciação à escrita, tirando partido do reconhecimento imediato dos termos da frase no que toca à sua natureza e funcionalidade, e a necessidade de praticar, num primeiro momento, a leitura indirecta ou semidirecta e, mais tarde, a leitura directa silenciosa, com o intuito de preparar a criança para uma leitura-compreensão e não decifração, para uma prática da ortografia sem atropelos perceptivos e para uma prática da escrita sem hesitações de índole linguística.

⁹⁴ Um exercício deste género levaria seguramente a que o aprendiz deixasse de colocar a vírgula, por exemplo, entre o sujeito e o predicado ou entre o verbo e o objecto, tendo em vista a estrutura SVO (GIROLAMI-BOULINIER, A. — *ob. cit.*, 1984, p. 14).

A escrita resultará seguramente mais enriquecida se o contacto com a leitura-compreensão se tornar uma constante e se a prática da linguagem — começando pela compreensão imediata, por via auditiva ou visual, da frase simples com a identificação dos respectivos termos e passando aos poucos à frase complexa — for exercida de forma progressiva e continuada. Uma prática da linguagem assente nesses moldes explora inevitavelmente o léxico, indispensável à tradução do pensamento e da imaginação por meio de palavras apropriadas e diversificadas, e confere com certeza mais consistência e amplitude à consciência linguística, necessário ao (re)conhecimento da constituição e funcionamento da gramática-linguagem⁹⁵ (primeiro de modo implícito e depois explicitamente).

Maria da Graça L. Castro Pinto

⁹⁵ A relação entre a gramática e a linguagem encontra eco na metodologia que esteve subjacente à redacção deste trabalho e que se pode ver documentada na obra de A. Girolami-Boulinier intitulada *La grammaire langage en 20 leçons* (ver nota 53).

Agradecimentos: Ao Prof. Doutor António Franco e ao Dr. Raul Ribeiro de Almeida, o meu reconhecimento pela forma como se disponibilizaram nos momentos em que a troca de impressões se tornou uma necessidade; ao Dr. João Veloso, o meu obrigada pela leitura cuidada da primeira versão deste texto e à Dr.^a Carla Martins, um particular agradecimento pelo empenho manifestado relativamente à leitura estatística dos dados recolhidos.