

**Análise dos Textos Escritos produzidos por alunos da 7ª classe em
Angola e propostas de remediação de erros**

Licínio Luís Narciso de Moreira

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua
Segunda e Estrangeira**

(Abril, 2015)

Dedicatória

A Deus, por toda a fé que eu tenho Nele...

A meus pais, Domingos J. L. Moreira (em memória) e

Joana A. Narciso a quem eu rogo pela minha existência

Agradecimentos

À minha esposa Valentina e aos meus filhos Fábio, Paulinha, Gi e Du pelo amor, carinho, força, e pela crença em mim

À Profª Ana Maria M. Carver-Gale pela orientação, incentivo, amizade e persistência que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Aos professores Luís Bernardo, Maria do Rosário Pimentel, Riikka Halme, Margarida Ventura, pela transmissão de sabedorias, convívio e apoio.

Aos meus colegas pelo convívio, apoio, solidariedade.

A todos, muito obrigado!

Resumo

O estudo sobre os textos escritos produzidos por alunos da 7^a classe em Angola foi estabelecido por nós com base na hipótese da existência de dificuldades de escrita. Há bastantes dúvidas entre os docentes angolanos sobre a capacidade dos alunos na elaboração de textos espontâneos. Desta forma, com o objectivo de conhecermos as capacidades de produção de textos escritos pelos alunos do ensino geral no Lubango, de elaborarmos uma tipologia de análise dos erros encontrados e de propormos estratégias de superação das dificuldades apresentadas nos textos dos alunos, fomos à Escola do I Ciclo do Ensino Secundário 27 de Março do Lubango – Huíla recolher as composições da Prova Trimestral para verificar as dificuldades de escrita apresentadas nos textos dos alunos.

Partimos de 314 textos, dos quais foi extraída a amostra de 10%, correspondendo a 32 textos seleccionados através da tabela de números aleatórios. Os textos foram analisados com base na tipologia de erros de Sousa (1996). Desta forma, foram detectados erros de substituição, de omissão, de divisão/aglutinação, os quais foram muito significativos e ocorreram em 66,856% dos casos no total. Os erros de substituição maiúsculas/minúsculas, os de adição, de grafias homófonas constituem 30.856% dos casos. Confirmam-se as dificuldades apresentadas pelos alunos que devem merecer tratamento através das propostas de mediação apresentadas.

As dificuldades encontradas nos textos destes alunos devem servir de base para a planificação da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário de forma a dotar o aluno de competências para a melhoria da comunicação escrita na sala de aula.

Palavras – chave

Angola, Língua Portuguesa, Ensino do Português, Análise de erros, Estratégias de superação

Abstract

The study of written texts produced by students from grade 7 in Angola was based on the premise of the probable existence of writing difficulties. There are many doubts about students' ability in developing spontaneous texts. Thus, in order to find out students' capacities in producing written texts at Basic Schools in Lubango and to develop a typology of analysis for the errors found, as well as to propose strategies to overcome the difficulties presented by students, we went to 27 de Março, a Secondary School of the First Cycle of Education in Lubango-Huila to collect compositions from students' final term tests, in order to verify the difficulties of writing shown by students at this level.

The corpus consisted of 314 texts from which we extracted a sample of 10%, corresponding to 32 texts chosen through a random number table. The texts were analyzed with reference to Sousa error typology (1996). Thus, substitution errors were detected; errors of omission, division errors/agglutination were very significant and occurred in 66.856% of cases in total. The upper/lower substitution errors, adding errors, errors related to homophone spelling were 30.856% of cases. We confirmed the difficulties presented by the students that deserve treatment through the remediation proposals.

The difficulties encountered on students' texts should serve as a basis for planning the Portuguese Language discipline in primary education, in order to provide to the student the necessary knowledge for the improvement of written communication in the classroom.

Keywords

Angola, Portuguese Language, Portuguese Language Teaching, Error Analysis, Remediation Strategies

Abreviaturas usadas

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

LM – Língua Materna

MED – Ministério da Educação

PA – Português Falado em Angola

PE – Português Europeu

Índice

Dedicatória	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Abreviaturas usadas	vi
Índice.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento da Língua Portuguesa em Angola	4
1.1. O espaço da Língua Portuguesa em Angola.....	4
1.2. Estado e caracterização da língua portuguesa em Angola.....	5
1.3. Lugar que ocupa a Língua Portuguesa no conjunto das línguas de Angola.....	6
1.4. As línguas da província da Huíla. Sua caracterização.....	7
1.5. A Escola 27 de Março no contexto municipal e provincial.....	8
Capítulo II: Dificuldades de Aquisição e Estratégias Cognitivas	11
2.1. Aquisição da linguagem	11
2.2. Dificuldades de aquisição.....	13
2.3. Estratégias cognitivas.....	18
Capítulo III: Tipologia e Erros de Escrita	20
3.1. Erros de escrita dos alunos	20
3.2. Tipologia de erros ortográficos	21
3.3. Tratamento do <i>corpus</i>	24
3.3.1. Apresentação do <i>corpus</i> e selecção da amostra	24
3.3.2. Identificação e Selecção dos Erros.....	26
3.3.3. Considerações gerais sobre a análise do corpus.....	44
Capítulo IV: Enquadramento e Apresentação de Estratégias de Superação das Ocorrências.....	46
4.1. Proposta de estratégias para superação dos erros dos alunos	46
Conclusão	52
Bibliografia	I
Anexos.....	VIII

Introdução

O facto de sermos professores de Língua Portuguesa, observadores dos discursos produzidos pelas pessoas que nos rodeiam e de sermos encarregados de educação, leva-nos a estar atentos à forma como os alunos, os nossos educandos e outras pessoas produzem os seus textos, quer orais, quer escritos. Temos observado vários textos escritos produzidos por alunos de diversos níveis de ensino e verificamos que os seus textos apresentam diversos problemas. As dificuldades apresentadas por esses textos são de ortografia, de pontuação e acentuação gráfica, de sintaxe e outras. A primeira questão a colocar é: por onde começar?

Por onde começar leva-nos a duas hipóteses: por que nível de ensino começar, primeiro e, em segundo, que área da Língua Portuguesa trabalhar.

Colocado o problema desta forma, pareceu-nos que o melhor seria começar pelo I Ciclo do Ensino Secundário, mais especificamente pela 7^a classe. As justificações que podemos encontrar são as seguintes: o sétimo ano de escolaridade é o primeiro ano do I Ciclo do Ensino Secundário e pretende-se observar as aprendizagens adquiridas no Ensino Primário; é importante, nesta classe e nas duas classes que se seguem, minimizar as dificuldades dos alunos trazidas do Ensino Primário. Pensamos, por isso, que é um nível de escolaridade adequado para o presente estudo.

As práticas orais nas salas de aula das escolas de Angola não são muito valorizadas ou, pelo menos, não são tão valorizadas como as práticas escritas. O texto escrito é mais valorizado pela necessidade de se provar que o aluno possui determinados conhecimentos e se encontra em determinado nível. Para além dos argumentos colocados, deve-se salientar que o trabalho sobre a oralidade pode acarretar um dispêndio financeiro da parte do autor deste trabalho. No momento, não se afigura viável responder a despesas de materiais de registo de voz e outros também necessários. Assim, porque se torna, desde já, necessário começar e continuar a capacitar o aluno no exercício de elaboração do texto escrito, decidimos pela sua escolha para este trabalho. Assim sendo, pareceu-nos que o melhor seria começar pela ortografia porque a aprendizagem da língua e o seu ensino passa, em grande medida, pelas palavras e depois pelo seu encadeamento.

Os motivos apresentados são os que nos levam a elaborar um trabalho nesta temática para dissertação. O título do trabalho que apresentamos é *Análise dos textos*

escritos produzidos por alunos da 7ª classe em Angola e propostas de remediação de erros.

A escolha do tema deriva igualmente do nosso desejo de ajudarmos os professores de Angola, principalmente os do Ensino Primário e os do I Ciclo do Ensino Secundário, a conhecerem os principais tipos de erros dos alunos e a gizarmos as estratégias mais adequadas para a sua minimização. Há igualmente a vontade de contribuirmos para a melhoria da prática pedagógica dos professores com a consciencialização das dificuldades dos alunos. A correcção do texto escrito dos alunos é muito importante e intervém na avaliação e na classificação final das suas provas. Por isso, é muito importante que os alunos tenham este problema resolvido para fazerem a aquisição de outros conhecimentos igualmente importantes. Assim, as questões que se levantam são:

1. Que capacidade de escrita demonstram os alunos da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário 27 de Março do Lubango – Angola?

2. Qual a tipologia de erros que se pode observar nos textos produzidos por esses alunos?

3. Que estratégias podem ser gizadas para minimizar as dificuldades apresentadas nos textos dos alunos?

Para responder a essas questões e alcançar as metas desejadas estudamos um corpus constituído por trinta e dois textos produzidos pelos alunos da 7ª classe da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário 27 de Março do Lubango, Huíla. Estes textos são constituídos pelas redacções que fazem parte da Prova Trimestral de Língua Portuguesa. Os temas dessas redacções foram *Os teus deveres e tarefas em casa* e *Momentos desagradáveis vividos*. A escolha destes temas decorreu simplesmente da planificação da própria escola e não teve nenhuma influência nossa.

De acordo com a natureza do estudo e também do tamanho da amostra, os resultados não poderão ser generalizados a todo o país. No entanto, este estudo poderá influenciar os comportamentos dos professores de Língua Portuguesa da nação no sentido da reflexão sobre o estudo da tipologia de erros e da estratégia para a sua superação.

Para a elaboração deste trabalho são os seguintes objectivos que pretendemos alcançar:

1. Estudar a bibliografia existente sobre o assunto;

2. Conhecer as capacidades de produção de textos escritos pelos alunos do ensino geral no Lubango;
3. Elaborar uma tipologia de análise dos erros encontrados;
4. Propor estratégias de superação das dificuldades apresentadas pelos textos dos alunos.

Para cumprir as metas traçadas, elaboramos este trabalho que, para além desta introdução e da conclusão, inclui quatro capítulos. No primeiro, “Enquadramento da Língua Portuguesa em Angola”, onde temos “O espaço da Língua Portuguesa em Angola”, vamos abordar o espaço geográfico que a Língua Portuguesa ocupa em Angola, seu estado e caracterização e referimos as características apresentadas pela Língua Portuguesa, o lugar que ocupa no conjunto das línguas de Angola, bem como sua posição em Angola e entre as línguas da província da Huíla. Faremos a respectiva caracterização das línguas faladas na província da Huíla e em “A escola 27 de Março no contexto municipal e provincial”, vamos mostrar a importância da escola em estudo. O segundo capítulo, “Dificuldades de Aquisição e Estratégias Cognitivas”, elabora sobre questões gerais, dificuldades de aquisição e estratégias cognitivas, pelo que apresentamos o Estado da Arte sobre este tema. O terceiro capítulo, “Tipologia e Erros de Escrita”, é sobre erros de escrita dos alunos e aí apresentamos a análise feita ao *corpus* e frequência dos tipos de erros, a par da frequência das dificuldades apresentadas pelos textos dos alunos. O quarto capítulo, “Enquadramento e Apresentação de Estratégias de Superação das Ocorrências”, é sobre proposta de estratégias para superação, pelo que apresentamos estratégias que podem contribuir para a resolução de alguns problemas em função dos dados apresentados. Vamos ter ainda uma parte reservada para a bibliografia e outra para os anexos.

Capítulo I: Enquadramento da Língua Portuguesa em Angola

1.1. O espaço da Língua Portuguesa em Angola

A língua portuguesa chegou a Angola em 1486 com Diogo Cão, mas o povoamento do país só teve início em 1574 (Neto, 1986, pg. 516). No princípio a língua confinou-se aos portugueses mas, mais tarde, com as trocas comerciais e com os contactos políticos e religiosos, ela foi-se expandindo pelo território de Angola. Essas trocas comerciais deram lugar à ocupação dos territórios e à implementação da língua portuguesa nos territórios ocupados. Desta forma, o português se foi expandindo à medida que os propósitos dos portugueses os impeliam para o interior de Angola. As décadas de 50 e 60 do século passado foram as que trouxeram as reivindicações dos africanos para a autonomia das suas nações. Em Angola os movimentos de libertação pegaram em armas para a libertação do território. Assim nasceu a nação livre de Angola.

A independência de Angola em 1975 colocou ao povo angolano o dilema da escolha da língua oficial da nação recém-independente. Dado o avanço da língua portuguesa no território, o país decidiu adoptar o português como língua oficial.

A língua portuguesa em Angola é língua oficial, a única língua da alfabetização de adultos, no ensino e na informação escrita (Castro, 1991, pg. 49).

Em 2010 foi aprovada uma nova constituição (Angola. Assembleia Constituinte. Constituição da República de Angola) para o país onde, nos Princípios Fundamentais, Artigo 19.º, (Línguas), se refere, no ponto Um que “A língua oficial da República de Angola é o português” e, no ponto dois, “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.” Estes dados significam que o português é a única língua oficial de Angola, no seu ponto um e, no ponto dois, que o português é a única língua de ensino, podendo outras línguas de Angola ser valorizadas e promovidas para o estudo e o ensino e podendo ainda ser utilizadas para diversos fins assim como as línguas internacionais. Deste modo, do ponto de vista de escalonamento territorial, o português ocupa todo o território de Angola por ser língua oficial e também de ensino.

1.2. Estado e caracterização da língua portuguesa em Angola

A língua portuguesa falada em Angola manteve-se muito próxima da que se falava em Portugal, durante a colonização, por se verificar que era falada por um número muito reduzido de falantes. Depois da independência nacional, Angola adoptou o português como língua oficial e veicular. Segundo Mateus, “o português falado em Angola tem características próprias que derivam das interferências das “línguas nacionais” principalmente as do grupo bantu. Estas línguas são diferentes entre si e cobrem quase todo o território” (Mateus, Brito e Duarte, 1983, pg. 24).

A independência nacional fez com que o povo se apropriasse da língua com mais propriedade e a dinâmica do uso trouxe consigo as alterações próprias de um país com muitas línguas, sendo algumas, as línguas bantu, seculares. Esta realidade trouxe modificações no falar da língua portuguesa. Outros aspectos como a guerra, que teve início antes da independência e que durou cerca de trinta anos, também teve a sua influência. Os povos de Angola estavam confinados aos seus territórios naturais, aos seus hábitos e costumes e aos seus espaços territoriais. A guerra deu uma outra disposição geográfica às grandes cidades e, mesmo assim, as mais seguras passaram a albergar mais população do que a natural. Os povos fugiam da guerra procurando locais mais seguros deixando para trás o meio original da sua língua (Angola. Ministério da Educação. INIDE. Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo, 2003, pg. 3). Ao chegarem aos novos locais houve necessidade de se adaptarem e formarem novos hábitos linguísticos. Assim, os povos passaram a falar mais português do que a sua língua materna ou a modificar o seu português (língua materna) para o seu realojamento e ambientação à nova situação de vida. Estes aspectos têm influência no português falado pelos povos de Angola. Com uma década e meia de paz e com estabilidade social as línguas também tendem a estabilizar no sentido do novo reagrupamento cultural e muitas das modificações sofridas permanecerão durante vários anos e ajudarão na evolução.

Do ponto de vista linguístico, Angola, assim como Moçambique, constituem as maiores e mais ricas ex-colónias portuguesas. No contacto com numerosas “línguas indígenas” fala-se um português bastante próximo da variante europeia embora com alguns traços próprios. A influência das “línguas negras” sobre o português de Angola foi “muito leve” abrangendo somente o léxico. Com a incorporação dos negros e mestiços na civilização europeia a influência do português sobre os “autóctones” tendeu a aumentar (Cuesta e Luz, 1971, pp. 144-145). A independência nacional não alterou muito a política

linguística de Angola. A língua portuguesa vinha sendo imposta e tornou-se língua da sociedade com o facto de se tornar língua oficial, veicular e de ensino. Desta forma, por uma questão de prestígio e de pertencer à sociedade letrada, era obrigatório falar a língua portuguesa. A partir do momento em que ela se torna a única língua de ensino (Angola. Assembleia Nacional. Lei de Bases do Sistema de Educação) todos os povos de Angola eram obrigados a falar a Língua Portuguesa. Este motivo colocou a Língua Portuguesa em todos os locais de Angola (zonas rurais, bairros, comunas, municípios, províncias). Tal situação deu origem a um português muito característico de Angola que já se vinha diferenciando desde a colonização.

1.3. Lugar que ocupa a Língua Portuguesa no conjunto das línguas de Angola

O português é a língua mais falada em Angola. É a língua oficial e é a língua de escolarização (Angola. Assembleia Nacional. Lei de Bases do Sistema de Educação). Estes são os motivos que fizeram a língua portuguesa engrandecer-se e atingir praticamente a totalidade de Angola. Actualmente há escolas por todo o país. A Rádio vai atingindo pontos outrora inacessíveis assim como a televisão pública e privada. O *Jornal de Angola*, único diário do país, circula em todo o espaço territorial. A construção e reconstrução de estradas principais, secundárias e terciárias promove, há algum tempo, a livre circulação de pessoas e bens. Muito recentemente (dia 14 de Fevereiro de 2015) foi inaugurada a nova Estação dos Caminhos de Ferro do Luau¹, assim como a ponte sobre o rio Luau que limita a fronteira com o Congo Democrático. O Presidente deste país, o de Angola e o da Zâmbia estiveram presentes. Estas realizações dão expressão à Língua Portuguesa que, para além de outras línguas, é também falada nestas zonas fronteiriças com países que têm o Inglês e o Francês como línguas oficiais. A Língua Portuguesa, não tendo zonas tradicionais como as outras línguas, é falada em todas as zonas de Angola por ser língua oficial e de escolaridade. Ela tende a se expandir cada vez mais e a ofuscar as outras línguas.

A religião se destaca por tender a equilibrar o uso das línguas de Angola. Nas zonas rurais, as missas da Igreja Católica, da Igreja Metodista, da Igreja Evangélica, mas

¹ Zona de Angola, no leste do país, que faz fronteira com Catanga, Lubumbashi, Congo Democrático, limitada pelo rio com o mesmo nome. Angola reconstruiu a linha férrea, que não funcionava há 32 anos, cabendo ao Congo Democrático e à Zâmbia reconstruírem a parte que falta. O projecto prevê a circulação ferroviária do Lobito (Benguela), Angola, até Kelimane, Moçambique.

não só, são ministradas nas línguas locais praticamente na sua totalidade. Nas zonas citadinas, incluindo Luanda, há fases das missas que são feitas em língua local. Os cânticos, algumas homilias, algumas leituras, são em língua local. As danças pertencem quase exclusivamente à cultura local e, por isso mesmo, a sua expressão vocálica é feita igualmente na língua local.

1.4. As línguas da província da Huíla. Sua caracterização

A província da Huíla é composta pelos municípios de Quilengues, Lubango, Humpata, Chibia, Chiange, Quipungo, Caluquembe, Caconda, Chicomba, Matala, Jamba, Chipindo, Kuvango e Cacula. São catorze (14) municípios no total. Nestes, o Ngangela é predominantemente falado na Matala, Jamba, Chipindo, Kuvango, Humpata e Lubango. O nyaneka-humbi é falado em todos os municípios da Huíla, mas possui menos espaço em Caconda e Caluquembe. O Umbundo e o Português são falados em todos os municípios da província da Huíla. As áreas predominantes do Umbundo são Caconda e Caluquembe.

De todas as línguas faladas na Huíla apenas o português é língua oficial e de escolaridade. As outras línguas estão confinadas aos actos religiosos, principalmente nos arredores do Lubango e no interior da Huíla. Actualmente, por força da Lei de Bases do Sistema de Educação², o Nyaneka-Humbi, o Umbundo e o Ngangela são ensinados nas escolas primárias como disciplinas curriculares. Eis o texto que fundamenta o ensino nas línguas da Huíla:

ARTIGO 9º (Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

Mesmo tendo em conta os factores legislativos e académicos assinalados, a Huíla possui quatro línguas, nomeadamente o português, o umbundo, o nyaneka-humbi e o nganguela. Destas quatro é o português que mais se fala seguido do umbundo, o nyaneka-

² Lei 13, de 31 de Dezembro de 2001.

humbi e o nganguela. A acrescentar a estas pode se colocar o kwanyama. A língua portuguesa encontra justificação pelo facto de ser a língua oficial e de escolaridade e, por força disso, a obrigação de ser falada principalmente por todos os alfabetizados. O umbundo, para além de ser a língua de Caconda, Caluquembe, é também falado em todos os outros municípios. A guerra, para além de ter levado as pessoas para a capital da Huíla, levou-as também para todos os outros locais onde havia segurança. Os povos do Bié e do Huambo (berços da língua umbundo) também emigraram para a Huíla pois foi naquelas províncias que a guerra foi mais violenta.

Como salientamos acima, o nyaneka-humbi é a língua local predominante de todos os municípios da Huíla excluindo Caconda e Caluquembe. O nganguela é uma língua que vem do sudeste, no Kuando Kubango. Esta província faz fronteira com a Huíla e desde 1977 até finais dos anos 80 acreditava-se que não havia população civil no Kuando Kubango por causa da guerra. Não é de admirar que uma boa parte da população tenha emigrado para a Huíla.

O kwanyama pertence ao Kunene. No final dos anos setenta e grande parte dos anos oitenta as populações do Kunene alojaram-se na Huíla. Havia apenas um município da província do Kunene com tropas de Angola, Kahama, porque todos os outros municípios estavam dominados pelo exército sul-africano. Grande parte das pessoas que deixaram Kunene não mais voltaram para as suas zonas de origem. Desta maneira as línguas dos povos que se refugiaram na Huíla permaneceram e se transformaram com os seus povos que hoje fazem parte da Huíla. Este quadro se reflecte nas escolas da Huíla onde temos indivíduos que têm uma dessas línguas como materna. Há ainda falantes que não sabem muito bem qual a sua língua materna e outros ainda que têm o português como sua língua materna (LM). A este propósito, Silva diz que “Por vezes, o próprio falante de várias línguas tem dificuldade em definir qual é a sua LM por razões cronológicas, afectivas ou de domínio” (Silva, 2009, pg. 3).

1.5. A Escola 27 de Março no contexto municipal e provincial

A Escola do I Ciclo do Ensino Secundário 27 de Março está ligada, pelo nome, à guerra de Angola. Nesse dia, foram expulsas as tropas militares sul-africanas que ocuparam durante algum tempo parte da província da Huíla. Esta escola fica situada no Bairro Dr. António Agostinho Neto (também chamado Bairro da Lage), parte sul da

cidade do Lubango, província da Huíla. É um bairro que se situa no fim da Avenida 11 de Novembro, a uma distância de dois quilómetros da Mediateca do Lubango e também do Hospital Central do Lubango³ com um estatuto socioeconómico médio. Possui as melhores residências da província, no seu conjunto. Nele habitam vários dirigentes provinciais e também administradores das instituições provinciais e tem um consulado da República da Namíbia. Há uma Paróquia da Igreja Católica, bastante conceituada, situada na zona frontal da escola e, na parte traseira, a principal unidade policial de Viação e Trânsito da província da Huíla.

A Escola 27 de Março, como escola do I Ciclo do Ensino Secundário, tem classes que vão da sétima (7^a) até à nona (9^a). Os alunos que convergem para a escola residem no bairro, mas também há outros que vêm de outras localidades, principalmente vizinhas. São os casos por exemplo dos bairros da Nossa Senhora do Monte, Comandante Cow Boy, Sofrio.

A Escola 27 de Março lecciona nos dois períodos: diurno e nocturno. No período diurno lecciona de manhã e de tarde. Durante o dia a Escola tem vinte (20) turmas da sétima (7^a) classe. Dessas vinte (20) turmas dez (10) estão no período da manhã, dez (10) estão no período da tarde. Os alunos da 7^a classe da Escola 27 de Março e de todas as escolas de Angola têm 12 anos de idade⁴. A Escola contrata doze (12) professores de Língua Portuguesa; cinco (5) são licenciados e sete (7) são técnicos superiores⁵, como mostra o Quadro da Esquematização da característica do corpo docente.

³ A opinião pública diz que possui uma das melhores infraestruturas de África.

⁴ É provável encontrar alunos de 13 anos de idade, mas não de 14 anos de idade. Os alunos com idade fora do limite vão para as escolas privadas, quando possuem capacidade financeira, ou ingressam no período nocturno, quando não têm capacidade financeira para entrarem nas escolas privadas.

⁵ Em Angola os técnicos superiores são todos aqueles que passaram para o quarto (4^o) ano da licenciatura ou estão no quinto (5^o) ano, com o trabalho de fim de curso por apresentar. Normalmente os cursos são de cinco (5) anos e são sancionados com a apresentação e defesa pública de um trabalho de fim de curso.

Quadro I

Esquematização da característica do corpo docente

Nº de Turmas	Nº de Professores	Nível de Escol.	Especialidade
20	12	5 Lic. 7 Tec. Sup.	Lic. 2 –Pedag; 3 – Psic. Tec. Sup. 3 – Pedag., 3 – Psic.; 1 Ling/Port

Os alunos da Escola 27 de Março residem nos bairros próximos, como referimos acima. Quase todos são oriundos de escolas primários dos bairros adjacentes. A escola primária do Bairro da Lage (nome pelo qual é mais conhecido o Bairro Dr. António Agostinho Neto) é a que oferece mais condições de trabalho aos seus trabalhadores e aos seus alunos. É bastante organizada, do ponto de vista pedagógico, administrativo e também de higiene. As restantes escolas que cercam a escola 27 de Março possuem problemas vários de organização. São muito vulneráveis e aderem com facilidade a iniciativas de paralisação das aulas como a que aconteceu no ano lectivo passado⁶. As escassas condições de trabalho adicionadas às condições socioeconómicas dos trabalhadores docentes e não docentes dessas escolas são os motivos que levam os trabalhadores a não se empenharem na organização do seu local de trabalho.

⁶ Durante o ano lectivo passado (2014) o SINPROF (Sindicato Nacional dos Professores) decretou uma greve para as escolas da Província da Huíla. A adesão foi praticamente total. Teve início a 2 de Junho e durou três meses.

Capítulo II: Dificuldades de Aquisição e Estratégias Cognitivas

2.1. Aquisição da linguagem

O exercício de interação do homem na sociedade começa cedo. Este início é feito, praticamente, desde que o homem nasce. Segundo Mouzinho, “a comunicação humana pode ser diferenciada da comunicação das outras espécies animais de três maneiras diferentes. A primeira, e a mais importante, é a possibilidade de simbolizar. Os símbolos linguísticos são convenções sociais de significados, nos quais cada indivíduo compartilha sua atenção com outro, direcionando a sua atenção ou seu estado mental (pensamento) para alguma coisa no mundo que o cerca. A segunda diferença é que a comunicação humana linguística é gramatical. Os seres humanos usam os símbolos linguísticos associados em estruturas padronizadas. A terceira é que, ao contrário das outras espécies animais, os seres humanos não têm um único sistema de comunicação utilizado por todos os membros da espécie. Portanto, os diferentes grupos de humanos convencionaram, no decorrer da história, sistemas mútuos de comunicação. Isso significa que a criança, diferente das outras espécies animais, deve aprender as convenções comunicativas usadas por aqueles a sua volta, pela sociedade da qual faz parte” (Mouzinho, Schmid e Pereira, 2008, pg. 298). Schirmer et al, pensam que “A aprendizagem do código linguístico se baseia no conhecimento adquirido em relação a objetos, ações, locais, propriedades etc. resulta da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental e evolui de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor” (Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004, pg. 96).

À medida que o homem cresce a sua intervenção vai sendo mais notória. Tenta compreender o mundo em que está inserido e esse exercício é feito com algumas complexidades pois trata-se de derrubar barreiras e também de se afirmar. A entrada na sociedade faz-se através da aprendizagem da língua da sociedade. No entanto, não basta que a criança esteja exposta à interação social, ela deve também estar pronta, no que se refere à maturação, desenvolvimento do(s) estágio(s) necessário(s) para compreender o que a sociedade tem para lhe transmitir (Ré 22). “Apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem” (Schirmer, Fontoura e Nunes, 2004, pg. 96).

O desenvolvimento da linguagem da criança passa pela escola depois de os familiares facilitarem a entrada da criança na sociedade. De acordo com Mouzinho, “a

linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem. A língua oral seria uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabelecessem” (Mousinho, Schmid e Pereira, 2008, pg. 298). Deste modo, a escola programa o desenvolvimento da linguagem de acordo com os seus padrões nacionais. À oralidade inicial segue-se a escrita inicial e o seu desenvolvimento posterior. Aqui a escola tem as suas obrigações que estão relacionadas com o cumprimento de regras superiormente emanadas relacionadas com as metas propostas e com o perfil de saída dos estudantes.

Assim, adoptamos o conceito segundo o qual a “língua escrita é um sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados e textos aceitáveis em uma dada comunidade linguística. Esses meios gráficos incluem os grafemas (uma ou duas letras representam um grafema), as marcas diacríticas (por exemplo, o til e o acento agudo), e a combinação mútua de grafemas” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 129).

“O processo de aquisição da escrita é intrínseco ao processo da aquisição da linguagem, visto que quando a criança entra em contato com a representação escrita da língua que fala, passa a construir a sua história de relação com a linguagem e a refletir sobre si própria. Entretanto, durante a sua aquisição, a criança normalmente, desconhece as convenções ortográficas e, conseqüentemente, entra em constantes conflitos entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas. (...) é necessário que a criança passe por processos distintos, como a informação visual, fonológica e ortográfica da palavra, e principalmente que as letras representam os fonemas, compreendendo o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica e fonografêmica. Esta noção é fundamental para esta aquisição em uma língua, cujo sistema de escrita é alfabético” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 129).

Gütschow, comentando textos de Frith (1985) e Capovilla (2000), refere que para a aquisição da linguagem escrita

“a criança passa por três estágios: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. No estágio logográfico de maneira visual direta; a leitura depende do contexto e das cores e formas do texto. Por exemplo, uma criança pode ler logograficamente o rótulo Coca-Cola; logo, se as letras desta palavra forem trocadas, a criança não perceberá o erro desde que a forma visual global e o contexto permaneçam iguais aos da palavra correta. Isto demonstra que a criança

não presta atenção à composição da palavra em letras, apesar de conseguir ter acesso ao significado de algumas palavras conhecidas. Por isso, o estágio logográfico é considerado uma forma de pré-leitura, visto que as palavras escritas são tratadas como desenhos. No estágio alfabético, a criança compreende que a escrita mapeia a fala e, portanto, começa a escrever como fala. Consequentemente pode ocorrer erro de regulação grafofonémicas, como, por exemplo, escrever a palavra casa com a letra <z> em vez de <s>. Tais erros são esperados neste estágio, visto que a criança está aplicando as regras da escrita intermediada pelos sons da fala. A partir deste momento a criança pode começar a aprender as regras de posição, como por exemplo “s intervocálico soa como z”. No terceiro estágio, o ortográfico, a leitura e a escrita ocorrem por reconhecimento visual direto das formas ortográficas de morfemas ou de palavras, pré-armazenamento do léxico. A criança passa, portanto, a ler e a escrever corretamente palavras irregulares, como por exemplo, aquelas em que a letra x tem sons irregulares (e. g., nas palavras exército e próximo). Quando a criança dominou todas as estratégias desenvolvidas nos estágios logográfico, alfabético e ortográfico, ela torna-se capaz de ler e escrever palavras novas e palavras irregulares de alta frequência” (Gütschow, s/d, pp. 1-2).

O exercício de apresentar o conhecimento ao mundo às vezes esbarra nas imperfeições que essas demonstrações possuem. A língua é um dos exemplos que se podem apresentar. Os homens têm necessidade de apresentar as suas ideias. A expressão das suas opiniões é feita através da linguagem perante interlocutores que “avaliam” a linguagem apresentada produzindo juízos de valor sobre ela. Assim se pode reparar se o discurso apresenta algumas imperfeições. As incorrecções apresentadas pelo discurso têm várias origens que podem ser dificuldades adquiridas.

2.2. Dificuldades de aquisição

O processo de aquisição da linguagem não é linear. Mousinho diz que

“a aquisição da linguagem depende de um aparato neurobiológico e social, ou seja, de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, de um parto sem intercorrências e da interação social desde sua concepção. Em outras palavras, apesar de longas discussões sobre o fato da linguagem ser inata (de nascença) ou aprendida, hoje a maior parte dos estudiosos concorda que há uma interação entre o que a criança traz em termos biológicos e a qualidade dos

estímulos do meio. Alterações em qualquer uma dessas frentes pode prejudicar sua aquisição e seu desenvolvimento” (Mousinho, Schmid e Pereira, 2008, pg. 298). Assim, “as dificuldades de aprendizagem podem surgir em qualquer etapa do desenvolvimento acadêmico do escolar e podem comprometer o desempenho deste em atividades de leitura, escrita (...)” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 9).

Na sala de aula o professor deve estar atento às manifestações dos alunos. Embora os problemas não sejam visíveis em todas as aulas, são mais notórios durante as avaliações. Qualquer resultado menos bom deve servir de alerta ao professor para tentar conhecer os motivos que estão na base daquela falha na aprendizagem.

As manifestações de dificuldades de aprendizagem se assemelham aos transtornos de aprendizagem e, por isso, neste trabalho, trataremos apenas de dificuldades de aprendizagem decorrentes, pensamos, de problemas socioeconómicos e culturais de forma superficial. Fica claro que para detectar problemas de aprendizagem é necessário distinguir as faixas etárias, ou seja, para diagnosticar problemas de aprendizagem em determinado aluno é necessário tentar perceber se ainda não está no seu desenvolvimento de aprendizagem natural. Do ponto de vista programático (curricular), o aluno, na maior parte dos casos, dada a sua idade, não correspondente com o nível escolar, pode não possuir ainda dificuldades de aprendizagem. É provável não ter aprendido determinados conteúdos fundamentais para a transição para o nível a seguir, constituindo um problema de precedência difícil de colmatar. Podemos ter, neste caso, um inesperado problema de aprendizagem criado pela escola ou pela falta de controlo da administração dos conteúdos. Isto significa que muitos problemas apresentados pelos alunos de Angola podem não ser, de facto, dificuldades reais de aprendizagem. Podem ser consideradas como tal a partir da altura em que o aluno não consegue estar ao nível da classe em que se encontra criando défices no seu desempenho com falta de domínio de determinado aspecto da matéria ou mostrando que não aprendeu determinado item da matéria. Tendo em conta estes aspectos apresentados vamos tratar estes problemas como dificuldades de aprendizagem tendo em conta que o aluno não domina conteúdos específicos.

Em Angola (no Lubango, em particular) o desenvolvimento curricular não é controlado pelos fiscalizadores⁷. Esta falta de acompanhamento contraria o disposto na Lei de bases do Sistema de Educação, que refere o seguinte:

ARTIGO 2º
(Âmbito)

(...)

3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.

O professor coordenador da disciplina distribui os conteúdos a leccionar durante as duas semanas seguintes. Os professores, na sua maioria, não conhecem os programas⁸. Actualmente, e desde há alguns anos, os programas do Ensino Geral já se encontram disponíveis no sítio da internet⁹ do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), órgão do Ministério da Educação de Angola (MED).

As dificuldades de leitura das instruções dadas pelos coordenadores faz com que o professor de Língua Portuguesa proteja a leccionação do conteúdo não compreendido por ele para outra ocasião, se tiver tempo ou se chegar a assimilá-lo através da solicitação de ajuda aos colegas criando grandes embaraços na sequência de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Os professores de Língua Portuguesa são todos os escolhidos pela direcção da Escola para leccionar a disciplina, independentemente da sua área de formação. Apesar da sua boa vontade há muitos aspectos da matéria que o professor não pode leccionar ou, pelo menos, não aprofunda como deveria por falta de conhecimentos. São conhecidos muitos casos de professores do Ensino Geral (ensino Primário até ao II Ciclo do Ensino Secundário), mas principalmente os professores do Ensino Primário que têm de leccionar todas as disciplinas da classe. Esta estratégia implementada pelo MED com a

⁷ Em Angola os inspectores que estão sob responsabilidade das direcções provinciais da Educação. Estes funcionários são os responsáveis pela fiscalização da educação. No entanto, a maior parte deles não está habilitada para as tarefas que exerce, não está ligada a um grupo disciplinar para facilitar a sua tarefa e actuar com conhecimento de causa. Estes aspectos fazem com que o seu trabalho não se faça sentir e deixe a educação sem o trabalho destes importantes funcionários.

⁸ O professor do ensino geral em Angola não está interessado em obter o programa da classe que lecciona para estudá-lo na globalidade e, eventualmente, apresentar propostas de melhoria. As instruções que recebe do seu coordenador de disciplina deixam-nos satisfeitos.

⁹ O sítio da internet do INIDE é o seguinte: <<http://www.inide.angoladigital.net>>

implementação da Reforma do Ensino Geral¹⁰ é muito contestada pelos professores e já levou este subsistema de ensino a várias paralisações com o registo de greves prolongadas. A essas dificuldades juntam-se os problemas de material escolar como a falta de manuais e outros materiais de apoio fundamentais para a aula. A disciplina de Língua Portuguesa nas escolas em Angola enfrenta também, para além das questões apontadas, problemas de aprendizagem. Assim, o professor conhecendo o contexto escolar local, provincial e nacional deve adoptar medidas para superar os problemas apresentados pelos alunos que passam a ser da escola pois a ela cabe resolvê-los.

Dificuldades de aprendizagem podem ser definidas como se caracterizando “por um grupo heterogêneo de manifestações que ocasiona baixo rendimento acadêmico nas tarefas de leitura, de escrita e de cálculo matemático. Podem ser categorizadas como transitórias e podem ocorrer em qualquer momento, no processo de ensino-aprendizagem” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 10). Nesta definição Capellini mostra-nos que os alunos em questão devem apresentar sinais exteriores como indícios de baixo rendimento nas tarefas escolares. É através desta exteriorização que o problema pode ser estudado.

Germano e outros referem que “Uma das principais causas das dificuldades de aprendizagem está na conversão letra-som. Este mecanismo de conversão, denominado fonografêmico e grafofonêmico é necessário para a aprendizagem da base do sistema de escrita da Língua Portuguesa” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pp. 10, 11). De acordo com os autores, o sistema de escrita da Língua Portuguesa possui uma base alfabética caracterizada pela (1) transparência ortográfica ou regularidade – cada fonema corresponde a um grafema e vice-versa; (2) opacidade ortográfica ou irregularidade – grafemas correspondendo a mais de um fonema; (3) fonemas que correspondem a vários grafemas.

Germano e outros autores referem que a criança, ao entrar para a escola, aprenderá que as palavras e as sentenças escritas correspondem a unidades de fala. A consciência dos fonemas é importante para a aprendizagem da leitura num sistema de escrita alfabético como o da Língua Portuguesa. Se algo prejudicar o desenvolvimento da relação oralidade-escrita as dificuldades de aprendizagem poderão aparecer.

¹⁰ A Reforma do Ensino Geral está espelhada na Lei de Bases do Sistema Educativo que foi aprovada pela Assembleia Nacional em 31 de Dezembro de 2001. É também conhecida como Lei Nº 13/01.

De acordo com este autor, além da falta de ensino explícito das características alfabéticas do sistema de escrita do português, o meio socioeconômico e cultural e o meio sociolinguístico desfavorável podem causar as dificuldades de aprendizagem, porque as restritas experiências com as práticas discursivas de leitura e de escrita e a limitação do vocabulário de fala e de leitura estão directamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Mostram, no quadro a seguir, a síntese das causas das dificuldades de aprendizagem do ponto de vista dos factores desencadeantes e agravantes, comparando-os com os transtornos de aprendizagem.

Quadro II
Factores desencadeantes e agravantes
dos problemas de aprendizagem

Problemas de aprendizagem	Fatores desencadeantes	Fatores agravantes
Dificuldades de aprendizagem	-Fatores relacionados à metodologia de alfabetização -Fatores Emocionais -Fatores socioeconômico-cultural	-Fatores relacionados à metodologia de alfabetização -Fatores Emocionais -Fatores socioeconômico-cultural
Transtornos de aprendizagem (Dislexia e distúrbios de Aprendizagem)	-Fatores Genéticos -Fatores Neurológicos	-Fatores relacionados à metodologia de alfabetização -Fatores Emocionais -Fatores socioeconômico-cultural

Fonte: (Germano, Pinheiro e Capellini 11)

2.3. Estratégias cognitivas

Algumas das dificuldades apresentadas pelos textos dos alunos estão relacionadas com a oralidade. A criança começa por ouvir e depois inicia a fala, a seguir lê e depois escreve. O facto de a criança escrever como fala ou com base na oralidade pode ser considerada uma estratégia cognitiva. Ribeiro salienta que estratégias cognitivas “auxiliam a retenção e a utilização de novos conhecimentos, sua associação com conhecimentos prévios, assim como a sua transferência para outros usos, situações e contextos. Sendo assim, incluem-se nesta categoria as estratégias mnemónicas, aquelas que otimizam a retenção do conhecimento” (Ribeiro, s/d, pp. 1-2).

Ribeiro comenta que Rubin e Thompson (1994) definem “*o bom aprendiz* como sendo aquele que é capaz de avaliar a sua própria aprendizagem, seus processos mentais e agir conscientemente para dirigir esse processo” (Ribeiro, s/d, pg. 2). Ribeiro, referindo-se a textos de Cohen (1990) e O'Malley & Chamot (1990) salienta que

“o bom aprendiz é capaz de utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas para tornar a aprendizagem mais rápida, prazerosa, direcionada, eficaz e mais facilmente transferível a novas situações. No entanto, sem orientação, aprendizes tendem a utilizar repetidamente seus próprios estilos de aprendizagem sem refletir, de maneira crítica, porque têm esse estilo. Consequentemente, esses indivíduos ir além de suas limitações naturais e continuam a usar sempre as mesmas estratégias – geralmente aquelas que refletem seu estilo de aprendizagem básico” (Ribeiro, s/d, pg. 2).

Azevedo, comentando afirmações de Maguire (1990), refere que a investigação sociopsicolinguística sobre a linguagem das crianças e a sua aprendizagem permitiram chegar à enumeração de alguns princípios:

1. O desenvolvimento linguístico ocorre sempre que as crianças atendem criativamente à linguagem do meio em que estão inseridas.
2. As crianças sabem muitas coisas sobre a linguagem escrita antes de receberem instruções sobre essa linguagem.
3. As crianças constroem sistemas linguísticos de diversos modos.
4. A leitura e a escrita são extensões naturais da linguagem humana; não são tarefas linguísticas secundárias, derivadas ou parasitas da linguagem oral.
5. A pedagogia de um currículo de linguagem integral (whole language) está enraizada numa visão funcional da aprendizagem da linguagem centrada na criança (Azevedo, 2000, pg. 50).

Azevedo refere ainda que as investigações realizadas por Vygotsky (1986) já demonstravam que o desenvolvimento da escrita não repete a história evolutiva da fala. A linguagem escrita é uma função linguística própria que difere da linguagem oral tanto na estrutura como na sua forma de funcionamento, requerendo o seu desenvolvimento um alto nível de abstracção: «Quando aprende a escrever, a criança deve desembaraçar-se dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras por imagens de si mesmas» (Azevedo, 2000, pg. 51).

Azevedo refere que Ferreiro e Teberosky (1991) salientaram os termos e expressões que são característicos da escrita, o uso particular de tempos, dos modos, o ritmo e a continuidade que lhe são próprios. A escrita é um objecto particular que participa das propriedades da linguagem enquanto objecto social, mas que possui uma consistência e uma permanência que a linguagem oral ignora. É precisamente esta característica de objectividade, de existência que se prolonga para além do acto de emissão, que permite a criança realizar, relativamente à escrita uma série de acções específicas, próximas das que realiza com um objecto físico. Porém, escrever é uma tarefa conceitual, e, se bem que seja necessária a presença de modelos, enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos, a escrita «não é cópia passiva e sim interpretação activa dos modelos do mundo adulto». As autoras concordam com as afirmações de Vygotsky segundo as quais se ensinava a criança a traçar letras e a fazer palavras com elas, mas não se ensinava a linguagem escrita. O que seria necessário era levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organizasse mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem (Azevedo, 2000, pg. 51).

Capítulo III: Tipologia e Erros de Escrita

3.1. Erros de escrita dos alunos

O termo erro, que vai ocorrer amiúde neste trabalho, não deve ser entendido com uma conotação pejorativa. Sendo ortografia a escrita correcta, “os desvios relativamente a essa escrita correcta terão de ser designados” (Girolami-Boulinier e Pinto, 1994, pg. 116). Optamos pelo termo *erro* que vai ocorrer no mesmo sentido de dificuldades de escrita.

“A falha, ou antes, o erro, é vestígio de um processo cognitivo que nos orienta em direção às hipóteses do aprendiz e, portanto, para seu trabalho ativo de apropriação” (Ré, 2013, pg. 87).

Zorzi e Ciasca referem que os “*erros* fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita. Desta forma, observa-se que as crianças cometem erros durante a aprendizagem da escrita até que, progressivamente, elas dominem de forma mais segura o sistema ortográfico. Consequentemente, os erros se tornam mais específicos e ocasionais” (Zorzi e Ciasca, 2008, pg. 322). Porém, continuam Zorzi e Ciasca,

“também se observa que algumas delas parecem ter uma trajetória diferente, exibindo uma diversidade e frequência de alterações de escrita mais intensa e duradoura. Tais dificuldades podem, além de revelarem uma possível má qualidade de ensino, ser sintoma de problemas ou limitações... A existência de aspetos fonológicos e ortográficos determinando a escrita das palavras pode levar a diversos tipos de erros os quais também podem ter frequências distintas de ocorrência. Esta incidência variável reforça a hipótese de que a presença destes desvios pode ser influenciada por características intrínsecas da própria linguagem escrita as quais demandam diferentes habilidades ou conhecimentos por parte do aprendiz” (Zorzi e Ciasca, 2008, pg. 322).

Gomes refere que Bartoni Ricardo (2004, 2005 e 2008) e Cagliari (2006) abrem um amplo debate sobre as noções de erros dos alunos ressaltando que esses autores não abordam os erros como uma questão de “*certo* ou *errado*, mas sim de *adequação* e/ou

inadequação, postura que o aluno e o professor devem adotar na sala de aula” (Gomes, s/d, pg. 3).

Sebastião considera que o “erro ortográfico nascerá de uma incorrecta utilização das regras ortográficas, da criação da imagem acústica das palavras que os alunos consideram correcta, ou de uma incorrecta utilização/selecção do grafema nas relações que são arbitrárias” (Sebastião, 2009, pg. 93).

3.2. Tipologia de erros ortográficos

A competência ortográfica é uma capacidade específica da competência linguística que implica o desenvolvimento do conhecimento do princípio alfabético, que decorre de um ambiente de aprendizagem formal, explícita e intencional. Lopes, referindo-se a textos de Barbeitos (2007, pg. 33), comentou que a competência ortográfica consiste

“na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos” (Lopes, 2011, pg. 32).

Desta forma, ainda de acordo com Lopes,

“no contexto do ensino-aprendizagem, existem duas perspectivas distintas relativamente ao erro ortográfico: a que encara o erro como uma falha que constitui objecto de censura com vista a desempenhos mais conformes com a norma ortográfica estabelecida, e a que encara o erro como objecto que permite o acesso à construção do conhecimento que a criança está a realizar, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento” (Lopes, 2011, pg. 32).

A análise deste trabalho, assim como as propostas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, vai ter em conta a segunda hipótese apresentada, ou seja, a perspectiva “que encara o erro como objecto que permite o acesso à construção do conhecimento que a criança está a realizar, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento desse conhecimento”.

Lopes comentou o texto de Jaffré (1990) salientando que “no processo de ensino-aprendizagem da ortografia, o erro na escrita de palavras permite compreender as representações que as crianças têm sobre a grafia, devendo ser encarado não como um défice de uma norma mas como manifestação de um trabalho intelectual, que pode levar as crianças a reflectirem sobre as razões que estiveram na sua origem” (Lopes, 2011, pg. 33). Este autor, comentando o texto de Veloso (2003, pg. 163), considera que as produções escritas da criança revelam o conhecimento ainda não consolidado de todas as convenções ortográficas normativas da sua língua e proporcionam formas indirectas de caracterização do conhecimento fonológico das crianças. Essas produções revelam, por um lado, a assimilação de certos princípios básicos da escrita alfabética, por outro o desconhecimento de aspectos ainda não ensinados/aprendidos da norma ortográfica.

“A análise e categorização do erro ortográfico permite estabelecer um referencial objectivo para perceber que tipos de erros são mais frequentemente produzidos pelos aprendentes, identificar os processos cognitivos que estão na sua origem e, por outro lado, facilita o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação” (Lopes, 2011, pg. 33).

Há diversas tipologias do erro ortográfico. Podemos salientar a proposta de análise do erro ortográfico de Girolami-Boulinier tal como apresenta Lopes (2011, pp. 34-35), que distingue quatro categorias de erros:

1 – duas categorias de menor importância nas quais inclui os erros de género e número e de uso;

2 – duas categorias mais graves, nas quais inclui os erros fonéticos, que mudam o aspecto fonético das palavras e que podem ser do tipo perceptivo (erros visuais, auditivos ou motores que se traduzem em adições, substituições, omissões-simplificações, incertezas visuais e inversões) ou envolver mecanismos de leitura mal assimilados; e os erros linguísticos, tanto de morfologia verbal (relacionados com incorrecções a nível das formas verbais), como identificação/individualização lexical.

Podemos igualmente salientar a tipologia de Sousa (1999) que foi adoptada por diversos autores como Lopes (2011) e Miranda (2013) e que será também adoptada neste trabalho. A adopção desta tipologia significa apenas que, do nosso ponto de vista, é a que mais se enquadra neste trabalho, embora as outras analisadas por nós sejam igualmente importantes. Sousa explica, desta forma, a sua tipologia:

“La tipología que adoptamos contemplará estas tres grandes clases o categorías de errores, cada una de ellas con otros tantos tipos más específicos. En la primera clase serán agrupados errores fonética y gráficamente incorrectos. Pertenecen a esta clase los errores tipo de adición, omisión, substitución e inversión. Serán incluidos en la segunda classe errores fonéticamente correctos pero gráficamente incorrectos. Quedan incluidos en esta classe los errores tipo de substitución de mayúsculas/minúsculas, de grafías homófonas, de adición u omisión de sonidos mudos, de división/aglutinación de palabras. Finalmente en la tercera classe quedan incluidos errores que son consecuencia de la pérdida de señal acústica-auditiva, de la cual resultan palabras irreconocibles, omitidas o substituidas” (Sousa, 1999, pg. 88).

A tipologia de Sousa contempla, como foi explicado, três classes e onze tipos distribuídos pelas classes da forma que se segue:

Classe I (palavras fonética e gráficamente incorrectas)

Tipo 1 – erros de adição

Tipo 2 – erros de omissão

Tipo 3 – erros de substituição

Tipo 4 – erros de troca de posição ou inversão

Classe II (palavras foneticamente correctas, mas gráficamente incorrectas)

Tipo 5 – erro de substituição de maiúsculas por minúsculas

Tipo 6 – erro de grafías homófonas

Tipo 7 – erro de omissões ou adições de sons mudos

Tipo 8 – erro de divisão/aglutinação

Classe III (outras)

Tipo 9 – erro de palavra irreconhecível

Tipo 10 – erro de palavra omitida

Tipo 11 – erro de palavra substituída

3.3. Tratamento do *corpus*

3.3.1. Apresentação do *corpus* e selecção da amostra

Os textos que formam o *corpus* do trabalho estão constituídos pelas composições que fazem parte das provas dos alunos da 7ª classe da Escola 27 de Março por ser uma das escolas, a esse nível, que está localizada num dos bairros mais conceituados da cidade do Lubango. A ideia inicial é saber o estado da situação, a nível da ortografia, de uma das escolas que se encontra num bairro privilegiado da capital do Lubango. A Escola 27 de Março, dada a situação socioeconómica dos moradores do bairro, deve beneficiar deste estatuto e ter alunos com condições materiais para um ensino melhor que as escolas da periferia. Foi pensando assim que decidimos escolher a 7ª classe porque é a primeira classe do Ensino Secundário sendo que, acabados de sair do Ensino Primário, têm as bases ainda recentemente consolidadas sobre o ensino da ortografia e as estratégias para escrever bem. A escolha da 7ª classe também teve a ver com o facto de se tentar, nesta classe, diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem do Ensino Primário e verificar as condições dos alunos para transitarem para o Ensino Secundário. Pensamos que é a classe apropriada para cobrir algumas lacunas trazidas (eventualmente) pelos alunos antes da fase exigente que é a do II Ciclo do Ensino Secundário.

Decidimos escolher o período da manhã para fazer a nossa investigação porque é o período matinal e os alunos apresentam-se predispostos para aprender, descansados. Desta forma, eles estão prontos e organizados para mostrar o que sabem. Perante o dilema de que turmas escolher, optamos por seleccionar todas as turmas da manhã como a população a investigar. Durante a manhã a escola tem dez turmas da sétima (7ª) classe denominadas por turmas A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. Cada turma tem quarenta e cinco alunos inscritos. O problema colocado com a extracção dos dados dos alunos foi resolvido pela opção pelos textos espontâneos. Ficou igualmente resolvido o dilema do tipo de trabalho a ser elaborado pelos alunos: preferimos colher os dados nas suas provas regulares. Estes alunos realizam três provas regulares no fim de cada trimestre¹¹. Escolhemos o segundo (2º) trimestre do ano lectivo de 2013¹². Esta escolha também foi

¹¹ O ano lectivo do ensino não universitário em Angola está dividido em trimestres: o primeiro (1º), o segundo (2º) e o terceiro (3º). Para além de outras avaliações, os alunos fazem, no fim de cada trimestre, uma avaliação denominada prova trimestral.

¹² Escolhemos o ano lectivo de 2013 porque o ano lectivo de 2014 estava marcado pelo pré-anúncio de greve que teria início no princípio do ano lectivo. No entanto, essa greve teve início a 2 de Junho de 2014 e durou três meses. Essa decisão de recolher dados de 2013 decorreu do facto de não perder dados preciosos que a greve poderia abortar.

derivada do facto de, neste trimestre, os alunos transferidos¹³ de outras escolas já estarem ambientados com a nova escola, os novos professores e os seus novos colegas. Neste sentido, o seu desempenho não seria perturbado pelos factores salientados.

Assim sendo, as provas foram recolhidas, mas apenas o texto da composição da prova seria objecto de análise. Nesta prova realizada no dia oito de Agosto, um dos temas para a composição foi: “Os teus deveres e tarefas em casa” e o outro “Momentos desagradáveis vividos”. Nesta análise os objectivos foram verificar os erros ortográficos e elaborar uma tipologia dos erros seguida de uma proposta de estratégia para a sua diminuição.

As turmas possuem um total de quarenta e cinco alunos. No entanto, este número diminui sempre porque alguns são transferidos para outras escolas mais próximas de casa e alguns desistem, simplesmente, por motivos vários. Assim, o número de alunos que fizeram a prova variou de 36, da turma C, para 26 da turma H. No total 314 alunos fizeram a prova. Foram recolhidos textos das dez turmas previstas. Temos então um total de 314 textos.

Para achar a amostra tivemos que recorrer às Técnicas de amostragem¹⁴. Tendo em conta a composição da amostra¹⁵, recorreremos aos métodos probabilísticos (ou aleatórios)¹⁶. Dentro dos métodos probabilísticos optámos pela amostragem aleatória simples¹⁷.

A população para este trabalho é composta, como salientamos acima, por 314 textos. Para achar a amostra, numeramos inicialmente os textos de um a trezentos e catorze. Para extrair a amostra usamos a tabela dos números aleatórios. Assim, partindo do número da população, seleccionamos o ponto de início: linha 3, coluna 14. A selecção deste ponto de início está relacionada com o número de textos que compõem o *corpus*. Como referimos acima, o *corpus* é composto por 314 textos. Assim, a linha 3 está

¹³ Acontecem casos de alunos transferidos durante o primeiro trimestre. Em muitos casos, o trimestre já está a decorrer e os alunos ainda estão a chegar às escolas por terem sido transferidos de outras escolas.

¹⁴ Conjunto de técnicas utilizadas para a selecção de uma amostra da população. As técnicas de amostragem se dividem em dois grupos: amostragem aleatória e amostragem não aleatória.

¹⁵ Trata do processo de selecção dos elementos da população que irá, o compor a amostra.

¹⁶ São amostragens em que cada elemento da população possui a mesma probabilidade de ser escolhido para compor a amostra.

¹⁷ É o processo mais elementar e frequentemente utilizado. Pode ser realizado numerando-se os elementos da população de 1 a n e sorteando-se, por meio de um dispositivo aleatório qualquer, X números dessa sequência, que corresponde aos elementos pertencentes à amostra. Na realização dos “n” sorteios correspondentes ao tamanho da amostra, podem ser utilizadas tabelas de números aleatórios.

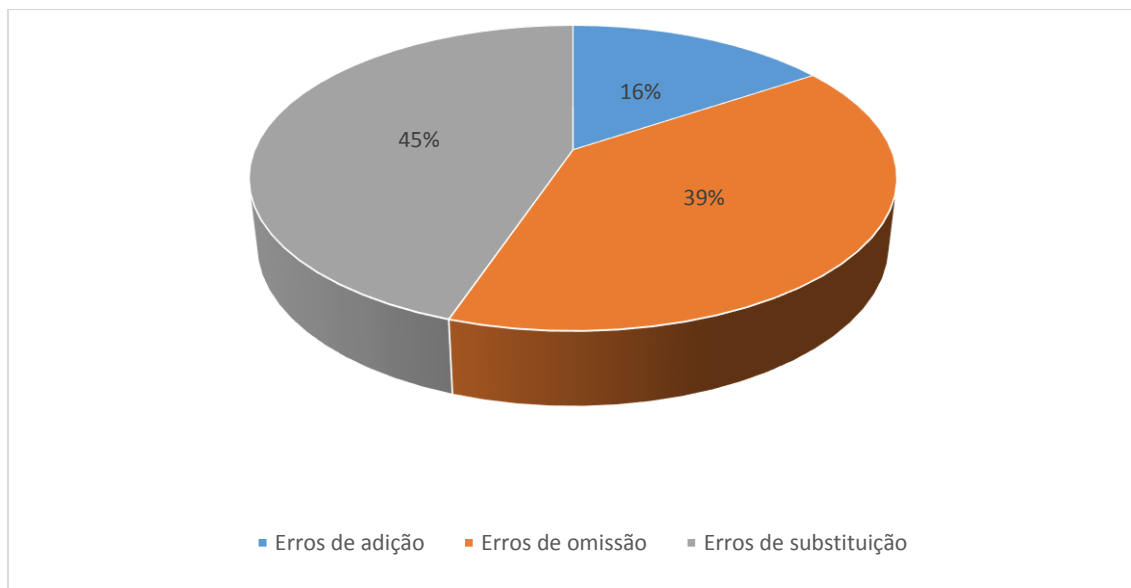
relacionada com o número das centenas e a coluna 14 está relacionada como o número das dezenas e unidades. O ponto de início seleccionado coincidiu no número 22250. Este número, como vemos, tem cinco dígitos. O conjunto é de apenas 314 textos, o que corresponde a três dígitos. Assim, utilizamos apenas três dígitos de cada número da tabela. Escolhemos então os primeiros três dígitos para o número do ponto de início que foi duzentos e vinte e dois. Percorremos a tabela no sentido da linha, ou seja, da esquerda para a direita até atingirmos o número da amostra. Mesmo assim, houve casos em que o número a seguir foi um número superior ao do *corpus* (314). Quando isto aconteceu, passámos para o número a seguir até atingirmos o tamanho da amostra. De acordo com a literatura sobre o assunto, pensamos que dez por cento (10%) pode ser representativo para o caso em estudo. Desta forma, dez por cento da população resultou em trinta e um vírgula quatro. Decidimos então arredondar para trinta e dois textos para o número da amostra do nosso trabalho. Assim, o primeiro texto a ser extraído do conjunto foi o número duzentos e vinte e dois, como já frisamos. Foram seleccionados os números seguintes até atingir o total da amostra.

3.3.2. Identificação e Selecção dos Erros

O *corpus* formado pelos textos dos alunos da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário 27 de Março do Lubango, província da Huíla – Angola, foi analisado para observar as diversas dificuldades apresentadas. Em primeiro lugar analisámos a teoria sobre a tipologia e, com base nela, examinámos os textos. A detecção das dificuldades foi classificada e agrupada. No fim, procedemos à análise quantitativa de cada classe e de cada tipo. A análise quantitativa é essencial pois a frequência da ocorrência das dificuldades de escrita constitui um dos pontos importantes deste trabalho. Durante a análise qualitativa foi colocada, inicialmente, a palavra com dificuldade de escrita seguida do sinal de igual (=) com o significado de *deveria ser* e depois a palavra escrita correctamente. Cada classe foi analisada separadamente para termos uma percepção exacta das maiores dificuldades dentro da classe. Só depois foi feita a análise conjunta para observar qual a ocorrência e a frequência de cada tipo de erro dentro da tipologia adoptada.

Assim, a análise realizada apresenta-se da seguinte forma:

Gráfico I
Distribuição de erros da Classe I



O Gráfico I (Distribuição de erros da Classe I) apresenta-nos os Erros de Classe I distribuídos em “erros de adição”, ”erros de omissão” e ”erros de substituição”. De acordo com o Gráfico I e o Quadro III (em anexo), os *erros de adição* constituem 15,6% dos casos encontrados, os *erros de omissão* constituem 39,5% e os *erros de substituição* perfazem 44,7% dos casos observados nesta classe. A análise quantitativa revelou que, de todos os casos, os erros de adição estão em menor quantidade e os erros de substituição estão em maior quantidade.

Erros de adição

O primeiro caso em análise foi *feixem-as = fechem-nas*. Aqui o aluno acrescentou mais uma vogal à primeira sílaba tornando-a num ditongo [ej]. Pode-se acreditar que o registo oral do aluno transportou-o para a escrita por não ter ainda consolidado os conteúdos que lhe permitiriam resolver este problema.

O caso de *gassoso = gasoso* parece menos compreensível. Na palavra correctamente escrita há dois sons que se pronunciam com a consoante [z], a segunda e a terceira sílabas. No entanto, apenas um som foi transformado para [s]. Temos aqui um caso de difícil análise para compreender o motivo desta dificuldade. Pode ser dito que o aluno não observou as regras do contexto.

Em *sou = só* pode mostrar limitações a nível do vocabulário do aluno pois parece que desconhece a palavra *só*. Conhece apenas o verbo e não reconhece pelo contexto que a palavra devia ser diferente. Pode ser que o aluno não reconheça sequer a palavra *sou* como verbo e pode mesmo pensar que se trata do adjetivo. É verdade que a construção frásica não o ajudou muito a decidir por *só* ou *sou*: “...o homem que não sou depende da natureza como também...”

O caso de *cunquista = conquista* é delicado porque todas as hipóteses para justificar esta dificuldade podem ter problemas de credibilidade ou podem não ser muito lógicas. No entanto, a presença do som [j] da segunda sílaba pode ter influenciado o aluno em tal decisão.

O caso *carangueijo = caranguejo* é similar ao *feixem-as = fechem-nas* no sentido em que o aluno acresce o grafema <i> na terceira sílaba, formando ditongo com a vogal já existente. Este pode ser um caso de variante diferente ou dialecto-idiolecto. Quero dizer que em todos os casos similares um grupo de indivíduos ou um indivíduo realiza a sua linguagem da forma descrita nas palavras em análise. Podemos então dizer que aqui o aluno não estabelece a diferença entre o escrito e o oral. Ainda não deve ter assimilado a grafia correcta que lhe permitiria evitar casos desta natureza.

Quanto à palavra *liacolher = acolher* pode-se dizer, nesta primeira análise, há um acréscimo de dois grafemas formando a primeira sílaba da palavra, com ou sem ditongo. Na verdade, o que foi acrescentado é muito próximo da palavra “lhe”; talvez, devido às origens linguísticas do aluno, pense que é desta maneira que a palavra *lhe* se grafa. A diferença entre o *li* e o *lhe* é bastante notória. No entanto, a substituição do grafema <e> pelo <i> e a supressão do grafema <h>, nestes casos, já é bastante comum na linguagem informal em Angola.

A palavra *piscatotorio = piscatório* em que se acrescenta uma sílaba pode ser resultado de falta de atenção e/ou falta de revisão do texto escrito pelo aluno. Tratando-se de uma avaliação escrita as dificuldades ligadas ao tempo limite da prova podem ter influenciado neste caso.

A palavra *mais = mas* revela um caso que vem sendo persistente na oralidade em Angola com problemas e confusões entre a adversativa e o advérbio de quantidade. Neste caso revela-se que o aluno não sabe decidir e opta pelo advérbio de quantidade quando devia ser a conjunção adversativa.

A palavra *muinto* = *muito* é um caso de acréscimo do grafema que marca a nasalidade na primeira sílaba. No entanto, na palavra escrita correctamente a primeira sílaba é nasal, mas esta nasalidade não é demonstrada graficamente. Numa primeira análise o aluno coloca a marca de nasalidade por achar que a palavra se grafa desta maneira. No entanto, mostra desconhecimento sobre a grafia da palavra. Temos aqui um caso em que a análise pode ser encaminhada para o facto de haver uma ligação muito forte com a fala para justificar este erro em que se acrescenta o grafema <n> para conferir nasalidade à vogal antecedente.

O caso de *obemtiendi* = *obediente* resulta do facto de se ter adicionado um novo grafema <m> na segunda sílaba. As regras da Língua Portuguesa não permitem a colocação daquele grafema antes da consoante [t]. Numa primeira análise parece que está a tornar nasal a vogal que antecede, como é regra na Língua Portuguesa. Numa segunda análise, pode-se dizer que está a tornar nasal a consoante seguinte. Do ponto de vista fonético pode ser lido [mt] sendo que, do ponto de vista da gramática, deve ser grafado <n> e não <m>, caso houvesse necessidade de colocação de um grafema para conferir nasalidade à vogal antecedente; [mt] é uma consoante nasal que existe na língua kwanyama.

A dificuldade apresentada na palavra *reisqueito* = *respeito* nos parece similar ao caso *carangueijo* = *caranguejo* e *feixem-as* = *fechem-nas*. Está aqui um erro consolidado que nos parece ser uma tendência e que deve merecer mais um pouco de atenção na sua análise e no seu tratamento. Parece-nos, no entanto, que se trata de transcrição da fala do aluno que resulta na ditongação.

A palavra *visitais* = *visitas* foi acrescida de mais uma vogal para formar ditongo com a vogal [a]. É uma análise difícil na medida em que só se pode compreender se todos os casos deste tipo forem similares. Deve ser caso de desatenção do aluno embora encontre paralelo (do ponto de vista da ditongação) com os casos de *reisqueito* = *respeito*, *carangueijo* = *caranguejo* e *feixem-as* = *fechem-nas*, mesmo que nos casos anteriores a outra vogal que forma ditongo com a semivogal [j] seja sempre [e] e não [a] como em *visitais*.

Erros de omissão

No caso da palavra *inodor* = *inodoro* pode-se admitir que o aluno acredite que a palavra se grafou como fez. Este erro é um pouco contraditório com a propensão em Angola que tende, em alguns casos, a suprimir o som [r] final. Faz pouco sentido este caso de supressão da vogal final quando a tendência é a de acrescentar o som [i] ao grafema <r> final.

No caso de *feixem-as* = *fechem-nas*, pode-se considerar que o aluno suprime o grafema <n> que deixa a palavra num registo diferente. As diferenças que se vêm registando entre o Português Europeu (PE) e o Português Falado em Angola (PA) mostram-nos que as diferenças são bastantes acentuadas. Muito dificilmente haverá lugar para o registo europeu *fechem-nas*.

O caso de *ropa* = *roupa* está relacionado com a supressão do grafema <u> que na palavra escrita correctamente forma ditongo com a vogal que antecede [ow]. Este é um caso em que o aluno não consolidou determinadas aprendizagens, o aluno deve ter enquadrado no seu registo oral a realização escrita desta palavra que resulta na monotongação. No entanto, deve ser referido que estes casos de monotongação constituem tendência do PA.

A palavra *eletro* = *electro* pode resultar da incerteza gráfica que Angola tem há algum tempo. A grafia do aluno pode ser produto de leituras de obras não escritas de acordo com a norma adoptada por Angola. Nesse caso pode ser bastante compreensível que se encontrem casos como este.

Num mesmo texto encontramos os casos de *provincias* = *províncias*, *atigio* = *atingiu* e *Caluquebe* = *Caluquembe*. Há aqui casos de omissão dos grafemas <n>, nos dois primeiros casos e <m> no último caso, que tornavam nasal a vogal antecedente. Temos três ocorrências de dificuldade de marcação da nasalização. A hipótese explicativa para estes casos é bastante difícil uma vez que a tendência das línguas bantu do centro sul de Angola não é a apresentada nos textos dos alunos. No entanto, na língua umbundu não há o som [b] sendo que existe o som [mb]. Em Caluquembe, (que é um município umbundu) grafado *Caluquebe* pelo aluno, já estaria contemplado o som nasal, na óptica do aluno. Esta explicação pode cobrir também a ocorrência *atigio*. Em muitas línguas bantu não encontramos o [g], mas sim o [ng]. Nestes casos a escola deve prestar bastante atenção para gizar estratégias de resolução dos casos apresentados.

A palavra *inodor* = *inodoro* é um caso de omissão da vogal da última sílaba que se repete. Esta repetição do erro já permite uma certa preocupação pois já não é um caso isolado e merece atenção para resolver o problema colocado.

A dificuldade apresentada pela palavra *evelhecem* = *envelhecem* pode estar relacionada com os casos de *provincias* = *províncias*, *atigio* = *atingiu* e *Caluquebe* = *Caluquembe*. Trata-se do som [v] que não existe em algumas línguas bantu, pois os seus falantes registam, com frequência, o [nv]. Os casos apresentados nos textos dos alunos para o grafema <n> merecem bastante atenção pois já se podem considerar tendência.

A palavra *averia* = *haveria* está suprimida da sua consoante inicial. Pensamos que o aluno conhece a palavra, mas não a grafou correctamente. Este pode ser um dos casos que não deve ser difícil de resolver já que a palavra grafou-se com <h> inicial.

A palavra *contituem* = *constituem* omite o grafema <s>. O aluno, neste caso, não prestou a devida atenção ao grafar a palavra e não deve ter tido tempo de rever o que escreveu. Deste modo, não pode corrigir a palavra e é uma ocorrência a registar.

O caso da palavra *home* = *homem* pode encontrar justificação pois nos parece que o aluno grafou a palavra da forma como a grafariam os falantes que têm uma língua materna bantu. Demonstra, por isso, que ainda não conseguiu diferenciar o texto escrito da oralidade. Estes factos podem levá-lo a ter um problema como o demonstrado.

A ocorrência da palavra *ecomizar* = *economizar* que está omissa dos grafemas <n> e <o>, formando a sílaba [no] deve ter acontecido por falta de atenção no momento da elaboração do texto e não corrigido na altura da revisão. Esta é a explicação possível para este caso.

A ocorrência da palavra *coposição* = *composição* encontra similar situação em outros casos já analisados, nomeadamente, os casos de *evelhecem* = *envelhecem*, *provincias* = *províncias*, *atigio* = *atingiu* e *Caluquebe* = *Caluquembe*. Encontramos alguns casos de supressão dos grafemas <m> e <n> em final de sílaba que servem para tornar nasal a vogal que antecede.

A palavra *recusos* = *recursos* pode parecer um caso de distração. No entanto, é necessário prestar um pouco de atenção e tentar verificar nas produções escritas dos alunos a sua frequência.

A palavra *ato = acto* é um caso de supressão do grafema <c>. Parece-nos um caso em que a nova ortografia ou ortografia brasileira deve ter a sua influência. Há aqui incerteza na ortografia da palavra. É necessário notar que esta grafia (ainda) não está autorizada em Angola.

O caso da palavra *atividade = actividade* onde temos a supressão do grafema <c>, está relacionado com um outro analisado anteriormente. Poderá haver influência da nova ortografia ou da ortografia brasileira.

O caso de (...nas) *lunda = lundas*, que não tem o grafema <s>, que marca o plural do substantivo, parece-nos um problema relacionado com a influência da língua materna. Nas línguas bantu o plural faz-se pela prefixação anexada ao substantivo. Assim, estando o prefixo no plural, o substantivo mantém-se invariável.

As palavras *importacia = importância*, *alimetão = alimentam*, *importate = importante* e *grade = grande*. Temos um caso notório e repetido em outros textos e neste em particular que é a supressão do grafema <n> que torna nasal a vogal que o antecede. Já salientámos que estes casos demonstram uma tendência que deve ser observada com particular atenção.

As palavras *Ango = Angola* revelam-nos falta de atenção para que se possa dar este erro onde se suprimem os grafemas <l> e <a> que formam a sílaba [la] na palavra correcta.

O caso de supressão do grafema <c> em *atividade = actividade* resulta, pensamos nós, da antecipação na adesão ao novo acordo ortográfico. A palavra deve ser grafada com o grafema <c> para o caso de Angola.

A palavra *pricipal = principal* está grafada sem <n> que torna a primeira sílaba nasal. Há já aqui uma tendência que é a transformação de sílabas nasais em orais.

Temos a palavra *nuca = nunca* que vem sendo regular nos textos analisados o que nos mostra uma marca dos alunos. No entanto, há muitos casos semelhantes mesmo se tratando de outras palavras com outros alunos.

A palavra *mas = mais*, com repetição da dificuldade no mesmo texto, mostra-nos alunos que ainda não se aperceberam da diferença entre as duas palavras. Observa-se que estes casos, com as mesmas palavras, vão-se repetindo onde o aluno não consegue diferenciar a adversativa *mas* e o advérbio de quantidade *mais*.

A palavra *miha* = *minha* mostra-nos casos de supressão do grafema <n> tornando a palavra estranha (no sentido agramatical ou com poucas possibilidades de pertencer à língua portuguesa) em duas ocasiões na palavra *minha* e no mesmo texto.

Em *i* = *ir* temos um caso de supressão do grafema <r>. Trata-se de um caso de omissão que também se pode classificar como erro linguístico, no caso, erro de morfologia verbal, ao contrário de todos os outros que são erros fonéticos. No entanto, temos outros casos neste trabalho de supressão do grafema final.

O caso da palavra *na* = *não* que resulta da supressão do grafema <o> é um pouco estranho e raro. O grafema suprimido forma ditongo nasal (na palavra escrita correctamente) com o grafema <ã>.

As palavras *delvolvimento* = *desenvolvimento*; *arruna* = *arrumar* constituem casos de supressão de três grafemas <sen>, que constituem uma sílaba, e do grafema <r> final que transforma o verbo no infinito. No primeiro caso temos uma ocorrência muito difícil de explicar. Trata-se de desconhecimento da palavra. No segundo caso, a omissão do grafema final parece-nos uma tendência justificada pelas ocorrências semelhantes. Não é o primeiro caso. Por isso deve merecer mais atenção.

A palavra *refições* = *refeições* torna-se um caso pela supressão do grafema <e> que com o <i> formam as duas vogais da segunda sílaba. Pode ser um caso de influência da oralidade, mas dada a realização fonética estranha e a ausência de casos semelhantes acreditamos ser desatenção do aluno.

Erros de substituição

O caso da palavra *agricultora* = *agricultura* parece-nos um caso de confusão. Normalmente, no caso do português em Angola, o grafema <o> não se realiza como [u] em sílabas no interior da palavra. São mais comuns em sílabas finais. Por este motivo, o problema que o aluno apresenta pode ser resultado de distração e também por estar sob pressão para terminar a prova no tempo estipulado.

O caso de *quemos* = *temos* não parece justificável. É verdade que podemos encontrar alguma razão na troca do fonema [t] pelo [k], mas neste caso parece-nos falta de atenção.

Os casos com as palavras *cunstruir* = *construir*, *bundoso* = *bondoso*, *perdua* = *perdoa*, *prúprio* = *próprio* e *cunsquista* = *conquista* estão relacionados com a substituição

do grafema <o> pelo <u> com nenhuma ocorrência em final de palavra. Para o caso de Angola não é muito justificável, mas estamos a nos deparar com ocorrências que não encontram justificação plausível em Angola.

O problema colocado pela palavra *solielidade* = *solidariedade* onde temos a substituição dos grafemas <r>, <i> e <e> por <l> e <i> encontram justificação em Angola. Há muitas línguas bantu que não têm o som [r]. Nestes casos substituem-no pelo [l]. No entanto, a ocorrência nos leva igualmente a pensar que o aluno não conhece a palavra *solidariedade* e a grafou como achou mais adequado.

Voltando aos casos da substituição do grafema <o> por <u> encontramos o caso da palavra *cuzinhar* = *cozinhar* que é mais uma ocorrência em que o grafema <o> é substituído por <u>. Neste caso não é muito difícil observar que nos dois casos os grafemas se realizam como [u] e que a dificuldade encontrada deriva do facto de o aluno pensar no som da vogal e grafar com o grafema correspondente. Esta pode ser a justificação para esta ocorrência.

O caso da palavra *familha* = *família* é a substituição dos grafemas <l> e <i> pelo dígrafo <lh>. Em determinados aspectos, quando falamos ou quando ouvimos falar, não se consegue determinar com exactidão o som desta sílaba. Assim, pode ser justificável que esta dificuldade venha a surgir.

A palavra *pescatorio* = *piscatório* encontra justificação no facto de o aluno não conhecer a palavra. No entanto, a palavra é bastante apelativa no sentido de ele se dirigir facilmente para a grafia menos adequada. São bastantes os casos onde o grafema <e> substitui o grafema <i> com esta palavra e mostram também a dificuldade que está relacionada com o facto de o aluno desconhecer a palavra.

A palavra *mechileão* = *mexilhão* onde há a substituição dos grafemas <l> e <e> por <l> e <h> também se torna dificuldade para os alunos. Até certo ponto, é parecido com o caso da palavra *família* e pode merecer tratamento similar.

A realização oral da Língua Portuguesa em Angola e no Lubango, principalmente, pode justificar casos como o da palavra *saldável* = *saudável* onde encontramos a substituição do grafema <u> pelo grafema <l>.

Este caso pode parecer estranho, de difícil justificação. No entanto, a palavra *coixas* = *coisas* não está correcta por termos a substituição do grafema <s> por <x>. A

justificação pode ser encontrada no facto de o aluno ter o português como língua segunda. Casos como este ocorrem quando o falante tem o kwanyama como língua materna.

Há casos como o da palavra *alimetão = alimentam* em que temos os dois grafemas finais <a> e <m> substituídos por <ã> e <o>. Talvez por não se terem proporcionado mais ocasiões e dado o facto de os textos serem de livre iniciativa dos alunos não houve mais casos. Há, no entanto, alguns casos como este, na grafia dos alunos de Angola, onde não conseguem distinguir a deslocação da sílaba tónica.

As palavras *ti = te, devis = debes, podis = podes e obemtiendi = obediente*, apresentam casos de substituição do grafema <e> pelo <i>. Essas dificuldades estão relacionadas com interferências linguísticas e também com alguma tendência da Língua Portuguesa na Huíla.

O caso de *esso = isso* é também para nós uma dificuldade. Podemos adiantar que, tal como nos casos anteriores, o aluno grafa o som [i] com o grafema <e>. Por este facto encontramos ocorrências como a presente e como as anteriores.

O caso que ora apresentamos sugere que o som [s] da última sílaba da palavra *desobedeser = desobedecer* grafa-se com <s>. No entanto, é mais uma dificuldade apresentada pelo aluno que não sabe decidir-se pelo grafema <c>; mesmo errando a palavra permanece com o som [s].

A palavra *reguilamar = reclamar* resulta da troca do som [k] pelo som [g] na segunda sílaba da palavra, acrescentando posteriormente a vogal [i] para resultar no som [gi] que passa a ser a segunda sílaba. Repare-se que a palavra passou de três para quatro sílabas porque uma das tendências do português de Angola é a introdução de uma vogal epentética destruindo a sequência CCV.

A substituição deste caso reside na palavra *costa = gosta* que mudou de consoante inicial. A consoante [g] mudou para [k]. O caso anterior resultou praticamente do mesmo processo. Aqui pode ocorrer interferência linguística pois a língua materna do aluno não tem o [g] e, no caso, fez a substituição pelo [k].

A situação colocada pela palavra *fauta = falta* é a de substituição do grafema <l> pela vogal <u> ocasionando a ditongação. É uma tendência do português no Lubango essa troca em casos desta natureza.

A substituição do grafema <ç> pelo <s> coloca neste caso um problema fonético à palavra. Quer dizer, a palavra muda de som [s] para o [z]. No entanto, acreditamos que o autor desta proposta ortográfica interiorizou que na palavra *faso* = *faço* a segunda consoante, embora se grafe com <s> o som é [s]. Este é um caso que pode ocorrer com as sílabas complexas.

A palavra *bumeco* = *boneco* colocou dificuldades a este aluno que não consegue diferenciar o oral do escrito e grafa a palavra como a ouve e a fala. Neste caso substituiu o grafema <o> pelo <u>. Nesta palavra substituiu igualmente o grafema <n> pelo <m>. Este problema pode ser derivado do facto de o aluno não conseguir distinguir os dois grafemas ou não “saber” “desenhá-los”.

As palavras *simana* = *semana* e *aprende* = *aprendi* apresentam vários casos de substituição com um problema fonológico no sentido em que o aluno não sabe que o fonema [i] pode ser representado graficamente também por <e>. Assim, provavelmente, em todos os casos em que ocorre o fonema [i] coloca o grafema <i>.

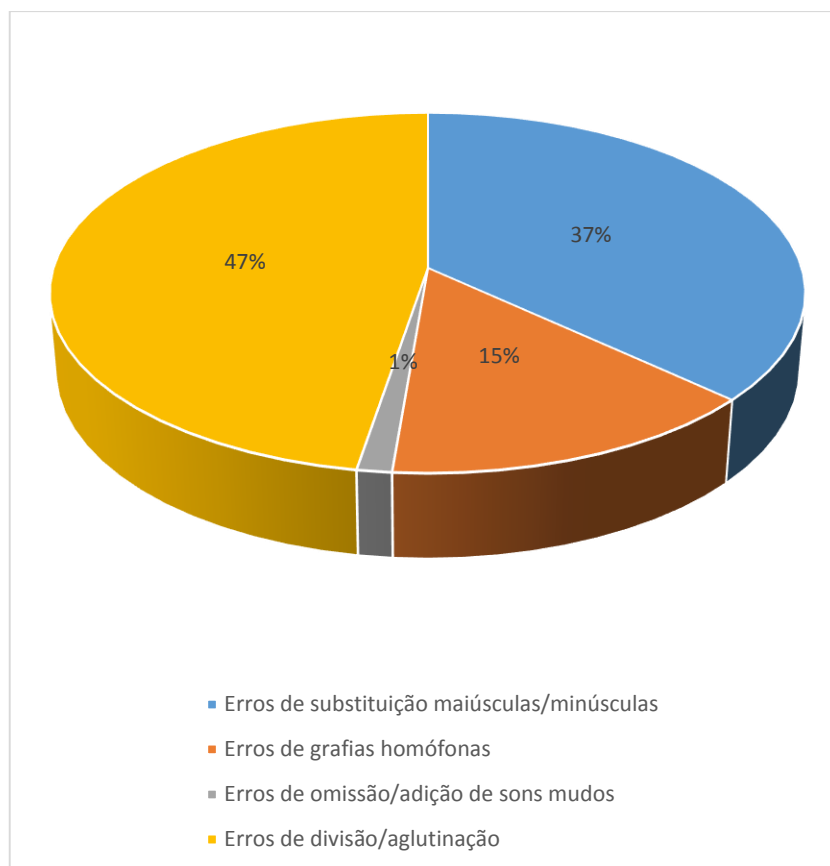
A substituição do grafema <u> por <o> decorre do facto de o aluno, na palavra *foi* = *fui*, não saber que não são todos os casos em que o grafema <o> se realiza foneticamente por [u]. Ao realizar a substituição muda também a pessoa gramatical dando assim outro sentido ao que se pretende transmitir.

A palavra *arromo* = *arrumo* não está grafada de forma correcta pois ocorre a substituição do grafema <u> pelo <o>. Parece-nos um caso semelhante ao anterior (*foi* = *fui*) em que o aluno produz outro vocábulo. Neste caso *arromo* não parece nomear uma realidade na Língua Portuguesa. Mesmo assim, é provável que o aluno pronuncie correctamente a palavra grafada incorrectamente.

A substituição do grafema <s> pelo <ç> na palavra *conclução* = *conclusão* pode ser compreensível na medida em que há a possibilidade de que o aluno tenha o português como língua segunda. Assim, o alfabeto da sua língua materna não inclui o fonema [z]. O fonema [s] surge para colmatar esse vazio.

Gráfico II

Distribuição de erros da Classe II



O Gráfico IV (Distribuição de erros da Classe II) apresenta-nos os Erros de Classe II distribuídos em “erros de substituição maiúsculas/minúsculas”, ”erros de grafias homófonas”, ”erros de omissão/adição de sons mudos” e ”erros de divisão/aglutinação”. De acordo com este Gráfico e Quadro IV (em anexo), os erros de substituição maiúsculas/minúsculas constituem 38,8%, os erros de grafias homófonas constituem 14,4%, o erro de omissão/adição de sons mudos constitui 1,3% e os erros de divisão/aglutinação constituem 47,3% dos casos observados nesta classe. A análise quantitativa revelou que, de todos os casos, o erro de omissão/adição de sons mudos está em menor quantidade e os erros de divisão/aglutinação estão em maior quantidade.

Erros de substituição de maiúsculas/minúsculas

As ocorrências que se apresentam constituem casos em que o aluno não sabe decidir que palavras devem ser escritas com inicial maiúscula. Esta falta de decisão pode estar relacionada com o facto de não ter memorizado as instruções dos professores durante

as aulas sobre o assunto. A diferença entre substantivo comum e substantivo próprio também é uma temática que poderia ajudar o aluno a recordar no momento da decisão pela maiúscula ou minúscula. Assim, os casos *vila branca = Vila Branca*, *shibia = Chibia* são substantivos próprios que o aluno devia recordar pois ele devia memorizar para o momento de ser necessário a grafar nomes próprios. Temos ainda casos de *Benguela*, *Kunene*, *Menongue* e *Namibe* que se apresentam como ocorrências nos textos dos alunos. Esses nomes têm sido ventilados noutras aulas como as de Geografia e História, por exemplo, que o aluno devia ter presente.

A palavra *Composição* deve ser escrita sempre com letra inicial maiúscula quando constitui título de um texto. Muitos alunos grafaram esta palavra com inicial minúscula. Os restantes casos foram os de início de frase. Parece que os alunos tiveram dificuldades em tornar presentes as respectivas regras.

Os restantes casos detectados estão relacionados com o facto de serem palavras grafadas com iniciais minúsculas quando deviam ser com inicial maiúscula. São bastantes casos em que o aluno não presta a devida atenção e não se recorda, no momento, das regras aprendidas nas aulas.

Grafias homófonas

O caso de *subterrânia = subterrânea* e, em concreto, a dificuldade apresentada, deve ser resultado do pouco conhecimento que o aluno tem da palavra. Em muitos casos, e mesmo em Angola, o som realiza-se como [i]. Logo, este erro não se afigura de difícil consciencialização do aluno.

O caso *quemos = temos* não parece justificável. É verdade que podemos encontrar alguma razão na troca do fonema [t] pelo [k].

Quanto à palavra *puchada = puxada*, em determinados casos, pode-se esperar que o aluno não consiga, em determinada altura, decidir que grafema ou que grafemas devem representar certo som, no caso o som [j]. Assim, em ocorrências destas, de ortografia difícil, devem ser esperadas algumas dificuldades até à consolidação da aprendizagem que pode levar alguns anos.

O caso de *shibia* = *Chibia*¹⁸ é muito similar ao anterior. Esta palavra se encontra escrita em vários locais da cidade do Lubango. Logo, os alunos deviam estar mais familiarizados com esta palavra evitando casos de dificuldades na escrita.

A palavra *feixem-as* = *fechem-nas* redundou igualmente em erro dos alunos. Esta dificuldade mostra a substituição dos grafemas <c> e <h> por <x>. Estes casos são de difícil resolução visto tratar-se de sílabas complexas.

O caso da palavra *atravez* = *através* cujo som final se realiza como [j] também se apresenta como de difícil resolução e, em determinado momento, o aluno não sabe se grafa com <s> ou com <z>.

Voltando aos casos da substituição do grafema <o> por <u> encontramos o caso da palavra *cuzinhar* = *cozinhar* que é mais um caso em que o grafema <o> é substituído por <u>. Neste caso não é muito difícil observar que nos dois casos os grafemas se realizam como [u]. Deste modo, o aluno ouve a palavra e decide que ela se grafa com <u>. A mesma justificação para a dificuldade encontrada com a palavra *vivus* = *vivos* em que é mais um caso de substituição do grafema <o> por <u>. Tanto num caso como no outro, o som do grafema implicado se realiza como [u].

A palavra *cituada* = *situada* também coloca dificuldade ao aluno pois temos a substituição do grafema <s> pelo <c>; na palavra em concreto se dá o caso de homofonia. Por desconhecimento o aluno grafa de forma errada com o mesmo resultado fonético.

Os casos que apresentamos sugerem o som [s] das palavras *vosse* = *você*, *desobede-se* = *desobedece*, *desobedecer* = *desobedecer* e *asseitar* = *aceitar* grafam-se com o <s> quando em posição inicial de palavra e com <ss> quando entre vogais.

A palavra *acister* = *assistir* grafada com <c> para substituir <ss> deve resultar no desconhecimento da palavra pois também substitui o grafema <i> da sílaba final pelo grafema <e>. É um caso em que o aluno não consolidou os seus conhecimentos em relação a estas ocorrências.

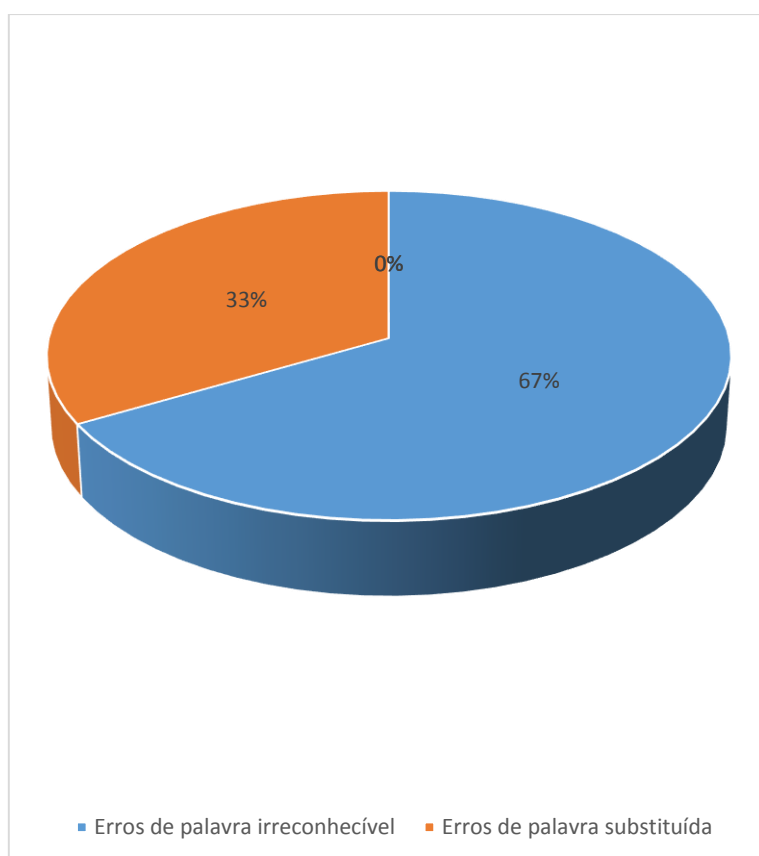
¹⁸ Nome de um município da Huíla que fica situado a sul distando 40 kms da cidade capital, Lubango.

Omissão/adição de sons mudos

Este tipo de erro não apresenta grandes quantidades de ocorrências, pois não são bastantes as palavras com sons mudos. O caso da palavra *haveria* incorrectamente grafada como *averia* ocorreria com muita frequência se houvesse muitas palavras.

Gráfico III

Distribuição de erros da Classe III



O Gráfico III (Distribuição de erros da Classe III) apresenta-nos os Erros de Classe III distribuídos em "erros de palavra irreconhecível" e "erro de palavra substituída". De acordo com este Gráfico e Quadro V (em anexo), os erros de palavra irreconhecível constituem 66,6%, o erro de palavra substituída constitui 33,3%, dos casos observados nesta classe. A análise quantitativa revelou que, de todos os casos, o *erro de palavra substituída* está em menor quantidade e os *erros de palavra irreconhecível* estão em maior quantidade.

Palavra irreconhecível

A palavra *solielidade* pode ser classificada como irreconhecível pois não há nenhuma palavra próxima que se lhe possa comparar. No entanto, podemos pensar que pode estar próxima da palavra *solidariedade* para tentar que o texto do aluno faça sentido. Mesmo assim ela deve ficar neste tipo de erro.

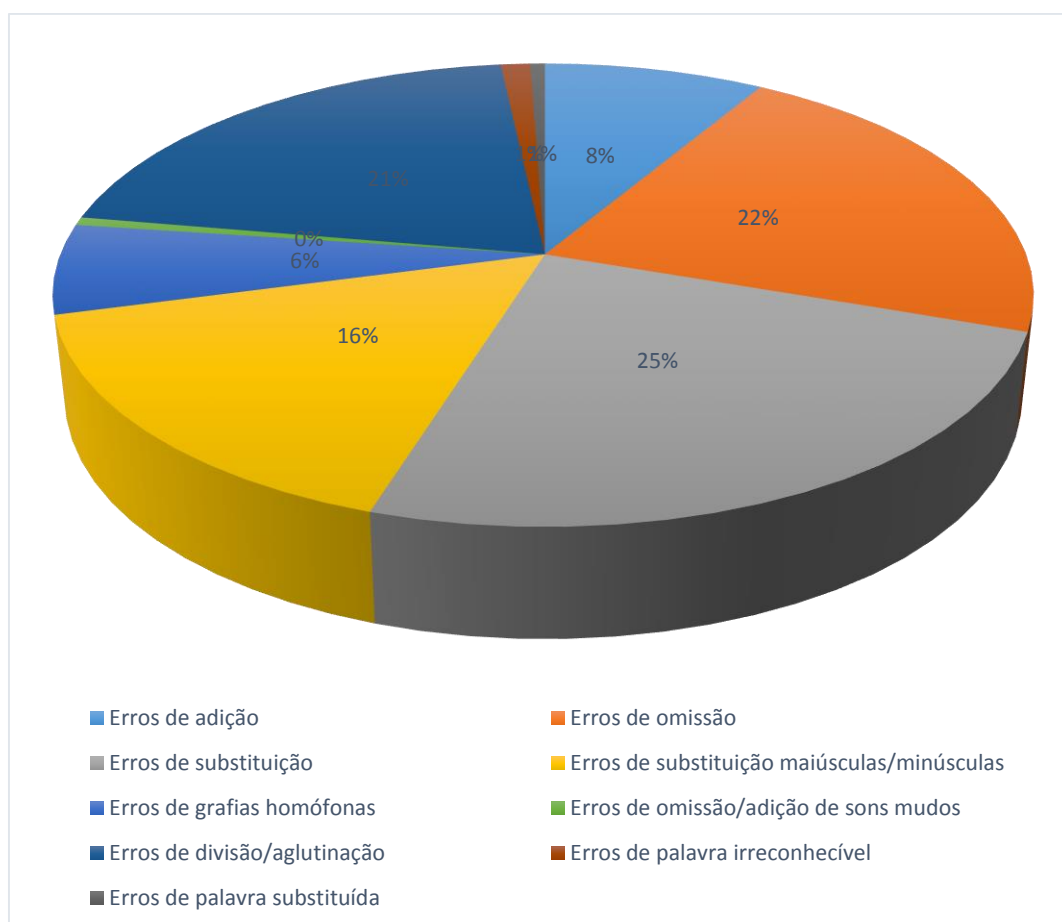
O caso da palavra *tenetico* é ainda mais complicado. Não há nada próximo para esta ocorrência mesmo tendo em conta o contexto. É também uma palavra que não se reconhece.

Palavra substituída

A ocorrência de *(de vez em) quanto = (de vez em) quando* apresenta-nos o grafema <d> a ser substituído por <t>. É possível afirmar que o leitor não reflectiu o suficiente para decidir a sua escolha. Certamente que conhece as duas palavras (*quanto* e *quando*), mas deve estar habituado a usar *quanto* na oralidade e usa-a também na escrita.

Gráfico IV

Distribuição geral de erros dos alunos



O Gráfico IV (Distribuição geral de erros dos alunos) apresenta-nos todos os erros analisados nos três quadros anteriores, ou seja, os Erros da Classe I, os Erros da Classe II e os Erros da Classe III. De acordo com este Gráfico e Quadro de Distribuição geral dos erros dos alunos (em anexo), os erros de adição constituem 8,5%, os erros de omissão constituem 21,7%, os erros de substituição constituem 24,5%, os erros de substituição maiúsculas/minúsculas constituem 16%, os erros de grafias homófonas constituem 6,2%, os erros de omissão/adicação de sons mudos constituem 0,5%, os erros de divisão/aglutinação constituem 20,5%, os erros de palavra irreconhecível constituem 1,1%, os erros de palavra substituída constitui 0,5%, dos casos observados no corpus. A análise quantitativa revelou que, de todos os casos, os erros de substituição, os erros de omissão e os erros de divisão/aglutinação, nesta ordem, estão em maior quantidade e os erros de omissão/adicação de sons mudos e erro de palavra substituída estão em menor quantidade.

A análise qualitativa mostra-nos que os erros de substituição (que são quarenta e três ocorrências, 24,571% de todos os casos) ocorrem em maior quantidade e deve ser motivo de atenção.

Os alunos, tendencialmente, substituem grafemas porque acham que a palavra fica bem escrita com o grafema substituído. Para o aluno não há erro de substituição porque o som silábico corresponde ao conhecimento que possui. Em *agricultora*, *cunstruir*, *bundoso*, *perdua*, *prúprio*, *cunsquista*, *cuzinhar* e *bumeco* onde ocorre a substituição do grafema <o> pelo <u> as sílabas se realizam foneticamente com [u], exceptuando, para nós, as palavras *construir* e *perdoa*. Desta forma, enquanto o aluno não completar a sua aprendizagem a este nível vai continuar com estas dificuldades. O aluno encontra-se em fase de aprendizagem e é necessário ter em conta este facto e continuar este processo com o aluno até à fase da consolidação.

O caso da substituição do grafema <t> pelo <k> em *quemos* quando a palavra é *temos* não deve ser desprezado. É um caso único no *corpus*, mas é preciso continuar a observar a ortografia dos alunos para verificar a possibilidade de mais ocorrências similares. Pode ser um caso singular, mas também poder ser um caso particular no sentido em que com aquele aluno foi uma situação esporádica.

A situação da substituição do grafema <r> por <l> em *solielidade*, que pensamos tratar-se da pretensão do aluno grafar *solidariedade*, pode ser um caso de língua materna/língua segunda. É provável que do ponto de vista fonético o aluno não conheça

o som [r] e, nestes casos, substitui-o por [l]. Nestes casos o aluno deve aprender que na língua portuguesa existe o som [r] ao contrário do registo a que está habituado.

Ocorre com os alunos a substituição do fonema [l] por [lh] quando escreve a palavra *família*. Ocorre o caso em que o aluno grafa *familha*. A fala propõe ao aluno a escrita para uma determinada palavra. Quando se pretende grafar uma palavra a tendência pode ser o recurso à soletração e à memorização do som. Este recurso pode resultar em casos como este. Deve, então, recorrer-se à consolidação das aprendizagens destes casos para resolver o problema.

Os casos que se apresentam com a troca do <e> pelo <i> são bastantes no *corpus*. Estas ocorrências podem estar relacionadas com a situação linguística do aluno. Isto significa que a escola ainda não fez a sua intervenção no sentido de minimizar esta dificuldade que o aluno apresenta. Pode mesmo ser considerada uma tendência da língua portuguesa dos alunos.

Deve ser registada a ocorrência de troca do grafema <u> pelo <l>. No Lubango há muitos registos desta natureza na oralidade. Este caso parece uma transferência da oralidade para a escrita.

A substituição do [g] por [k] acontece no Português Falado em Angola. No texto encontramos o caso de *reguilamar* por troca com *reclamar*. É provável que o aluno tenha como língua materna uma das línguas bantu de Angola. Provavelmente, essa língua não possui o som [g]. O som [k] é, para o aluno, o mais próximo.

A análise do caso da troca do grafema <s> pelo <ç>, como em *conclusão* = *conclusão*, pode ser parecida com a ausência provável do som [z] na língua materna do aluno.

Os casos de omissão (que são trinta e oito ocorrências, 21,714% de todos os casos) devem ser motivo de atenção.

Há ocorrências de omissão do grafema <c> em vocábulos como *eletro*, *ato*, *atividade* que mostram o aluno posicionado noutra norma ortográfica que não é a de Angola. Há muitos livros a circular no país, há imensos canais de televisão, jornais e revistas que podem já estar a influenciar o aluno para esta prática. Angola não aderiu ao Novo Acordo Ortográfico e não devemos grafar os nossos textos tendo em conta este Novo Acordo.

A existência de casos como *provincias, atigio, Caluquebe*, onde ocorre a omissão dos grafemas <n>, para os dois primeiros vocábulos e <m> para o terceiro vocábulo nos remete para a tentativa de oralização de sílabas nasais. Há ainda outros casos, como os de *evelhecem, home, coposição, importacia, alimetão, importate, grade e pricipal*, para ocorrências do mesmo tipo. São dois grafemas diferentes omitidos, no entanto os dois tornam nasal a vogal que os antecede. Estas ocorrências colocam o problema da nasalidade de vogais, mas também se pode observar que algumas na mesma situação e na mesma palavra não perderam a sua nasalidade.

A análise qualitativa mostra-nos que os erros de divisão/aglutinação (que são trinta e seis ocorrências, 20,571% de todos os casos) ocorrem alguns casos que devem merecer atenção.

Os casos assinalados no trabalho indiciam que o aluno possui uma maneira particular de grafar a palavra. Este aspecto faz com que em determinados momentos aconteçam casos de divisão de sílabas e também de aglutinação. Um caso que merece realce pela sua importância linguística é *liacolher*. Esta ocorrência é equivalente a *lhe acolher* e, posteriormente, a *acolhê-lo*. É corrente em Angola ouvir esta expressão que o aluno decidiu grafar como uma palavra só. O aluno revela desconhecimento da forma gráfica do vocábulo *acolher* (que pertence ao PE) e também do pronome pessoal.

3.3.3. Considerações gerais sobre a análise do corpus

As dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos mostram o nível dos alunos nesta classe. Olhando para os objectivos do Ensino Primário, mas principalmente para os objectivos da 3ª Classe, apontam que até ao fim deste ciclo de ensino muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos da 7ª já deviam estar superadas. Deste modo, o programa da 3ª classe apresenta os seguintes objectivos:

“Desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita, de maneira a adquirir uma determinada competência linguística”;

“No Ensino Primário procura-se capacitar os alunos para as seguintes competências: Ouvir, compreender e falar; Ler, compreender e escrever”

[que o aluno] “Desenvolva progressivamente a escrita através de: exercícios de ortografia, redacção, elaboração de legendas, composições e

resumos.” (Angola. Ministério da Educação. INIDE. Programa da 3ª Classe. Ensino Primário, 2003, pp. 8, 12, 15).

Este último objectivo (e podemos nos referir também ao segundo) pelo que se pode observar nos textos produzidos pelos alunos da 7ª classe, não foi cumprido na classe em referência, nem em todo o ensino primário uma vez que a competência linguística passa pela competência da escrita pois esta é uma das suas componentes.

Os alunos manifestam dificuldades que nos demonstram haver pouca atenção dos professores nas tarefas atribuídas aos alunos. É provável haver também dificuldades na concepção das estratégias da parte dos professores na leccionação de determinadas matérias aos alunos. Algumas dificuldades apresentadas estão relacionadas com a distinção entre a oralidade e a escrita. Isto é trabalho do professor no ensino primário para que o aluno reflecta e esteja atento aos pormenores de diferenciação. A existência das línguas do grupo bantu em Angola faz acrescer o trabalho do professor para pormenores relacionados com dúvidas ligadas às influências dessas línguas no português falado em Angola.

Capítulo IV: Enquadramento e Apresentação de Estratégias de Superação das Ocorrências

4.1. Proposta de estratégias para superação dos erros dos alunos

Angola é um país que não tem hábitos de leitura mesmo entre os alunos. Se se acrescer a isso o facto de não haver livros ou haver em muito pouca quantidade podemos prever a manutenção de algumas das dificuldades apresentadas. Os poucos livros que existem à venda são ainda muito caros para os bolsos da maioria que tem prioridades mais básicas.

“A existência de aspectos fonológicos e ortográficos determinando a escrita das palavras pode levar a distintos tipos de erros os quais também podem ter frequências distintas de ocorrência. Esta incidência variável reforça a hipótese de que a presença destes desvios pode ser influenciada por características intrínsecas da própria linguagem escrita as quais demandam diferentes habilidades ou conhecimentos por parte do aprendiz” (Zorzi e Ciasca, 2008, pg. 322).

“Se levarmos em conta que o erro ocorre numa situação bastante específica, ou seja, na tentativa de se dominar um código escrito, podemos dizer que ele é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar a sua tarefa” (Oliveira e Nascimento 38). Então, os dados recolhidos e classificados como erros indicam que o aluno ainda não realizou a aquisição completa da sua aprendizagem em relação aos aspectos em que falhou. Logo, as propostas de melhoria devem ser direccionadas de forma específica para os aspectos em que o aluno falhou e, depois, abarcar os aspectos mais gerais. Por isso, os professores

“não devem resumir a sua tarefa à função de crivo que anda sempre a peneirar o que os outros dizem e escrevem para listarem os tão assustadores erros. Há quem ache que a tarefa do professor é detectar, e mostrar que detectam, os erros dos outros. No entanto, muito mais importante que catar erros é tentar perceber e explicar o porquê do mesmo erro e que mecanismos linguístico-cognitivos originam que o falante/aluno processe daquele modo a informação. A tarefa do professor de língua deverá ter sempre em consideração a língua como um todo, idealmente igual para todos e por todos usada. No entanto, nunca deve esquecer-se que tem também obrigação de ser um linguista, de tentar

compreender a fenomenologia que explica o erro. Em língua, o erro nunca é não saber, mas sim saber de forma diferente” (Teixeira, 2003, pp. 130-131).

De acordo com Capellini, é obrigatório para os profissionais da educação reflectir sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. Estes problemas são transitórios. No entanto, podem-se tornar persistentes e aí teremos um quadro de transtornos de aprendizagem. É importante realizar a análise do chamado “erro” no momento da escrita sob ditado, no momento da escrita de texto, não apenas para verificar o tipo de erro, mas também para verificar a sua frequência: se o mesmo é persistente, transitório, sistemático ou assistemático (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 12).

A sensibilidade à morfologia da língua é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento ortográfico (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 152). Desta forma, um dos passos a ter em conta para a diminuição dos erros ortográficos é o recurso constante à morfologia da língua portuguesa desde os primeiros anos escolares até à conclusão da escolaridade básica. O ensino secundário deve servir igualmente para cimentar aqueles conhecimentos e aprofundá-los ao nível das classes do ensino secundário para que a aprendizagem realizada na escolaridade básica seja solidificada.

O educador deve ter sensibilidade para compreender os esforços dos alunos no sentido da perfeição a nível da ortografia mesmo existindo “situações de conversão com maior ou menor previsibilidade, determinadas pelo princípio fonológico e pelo princípio semiográfico, o educador deve estar atento às condições em que verdadeiramente não existam regras que possam auxiliar o escritor no momento da sua redação” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 152). “Deve se considerar que a apropriação do sistema de escrita é um processo evolutivo no qual o aprendiz vai elaborando hipóteses ou ideias a respeito do que é a escrita, as quais revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isto significa que não se aprende a escrever de imediato e que os “erros” estão implícitos em tal processo” (Zorzi e Ciasca, 2008, pg. 322).

“O profissional da área da educação deve estar atento e preparado para identificar os fatores desencadeantes e agravantes dos problemas de aprendizagem que acabam surgindo durante o processo. Da mesma forma, as escolas também devem estar preparadas, não só com professores formados e informados sobre os possíveis entraves na aprendizagem, mas também devem conter uma estrutura de atendimento pedagógico para esses alunos. Existe um amplo consenso em relação à importância da identificação precoce e intervenções

pedagógicas, com o objetivo de melhorar as competências acadêmicas gerais, evitando assim o baixo rendimento escolar” (Germano, Pinheiro e Capellini, 2012, pg. 213).

A escola deve implementar metodologias de alfabetização com procedimentos de correção e ensino eficazes na escrita desde o início da sua aprendizagem; realizar palestras com os encarregados de educação no sentido de estes incentivarem os seus educandos à leitura e escrita e para que sejam fonte de informação alternativa (ao texto dos alunos que os professores têm presente) para suprir as falhas educacionais; incentivar o ensino da ortografia para suprir problemas relacionados com a frágil fundamentação teórica e prática dos seus educandos; adoptar uma metodologia de alfabetização para a conquista da escrita alfabética tendo em conta os seguintes aspectos:

1. Saber reconhecer, discriminar e nomear as letras do alfabeto (saber o que é letra);
2. Ser capaz de identificar as palavras separadamente, pois na fala elas aparecem encadeadas, e fazer uma análise silábica destas (saber o que é palavra e o que é sílaba);
3. Ter habilidades para perceber os componentes sonoros das palavras (saber o que é som, no caso os fonemas que compõem a palavra falada e diferenciá-lo do que é letra);
4. Realizar a segmentação fonémica das palavras e ser hábil para relacionar cada fonema a uma letra ou a um grafema, prestando atenção à quantidade e à ordem em que devem figurar cada palavra escrita.

Os textos dos alunos apresentaram casos como os seguintes:

Agricultora, cunstruir, bundoso, perdua, prúprio, cunsquista, cuzinhar e bumeco onde ocorre a substituição do grafema <o> pelo <u> as sílabas se realizam foneticamente com [u], exceptuando, para nós, as palavras *construir* e *perdoa*. Desta forma, os casos apresentados podem ter derivado do facto de o aluno não ter completado ainda a sua aprendizagem. Nestes casos, o professor deve voltar a este assunto. Mostrar aos alunos que, em certas palavras, embora pronunciemos com um determinado som, não implica que o grafema seja aquele cujo nome mais se aproxima ao som da sílaba em questão. Assim, deve-se recorrer à leitura de textos vários, a exercícios de agrupamento de palavras da mesma família e à etimologia da palavra. Algumas regras da Língua Portuguesa também é importante recordar para resolver este assunto.

A situação da substituição do grafema <r> por <l> em *solielidade*, que pensamos se tratar da pretensão do aluno grafar *solidariedade*, pode ser um caso de língua materna/língua segunda. É provável que do ponto de vista fonético o aluno não conheça o som [r] e, nestes casos, substitui-o por [l]. Nestas situações o aluno deve aprender que na Língua Portuguesa existe o som [r] ao contrário do registo a que está habituado. O aluno tem a percepção do som [r] e deve o professor mostrar que existe o grafema apropriado para aquele som, da mesma forma que existem sons que se grafam com o grafema <l>. Os exercícios na aula devem ser feitos, alguns, em paralelo, os dois grafemas e os dois fonemas, de forma sistemática. Deve-se tentar igualmente perceber a língua materna do aluno e os problemas que estão relacionados com a sua língua materna.

Ocorre nos textos dos alunos a substituição do fonema [l] por [lh] quando escreve a palavra *família*. Ocorre o caso em que o aluno grafa *familha*. A fala propõe ao indivíduo a escrita para uma determinada palavra. Quando se pretende grafar uma palavra uma tendência pode ser o recurso à soletração e à memória do som. Este recurso pode resultar em casos como este. Deve, então, recorrer-se à aprendizagem para resolver o problema. Neste caso devem-se agrupar as palavras da mesma família e fazer exercício de soletração e grafia das palavras soletradas.

Os casos que se apresentam com a troca do <e> pelo <i> são bastantes no *corpus*. Estes casos podem estar relacionados com a situação linguística do aluno. Isto significa que a escola ainda não fez a sua intervenção no sentido de minimizar esta dificuldade que o aluno apresenta. Deste modo, deve ser feita a diferenciação dos grafemas <e> e <i> com recurso a várias palavras. Este exercício deve ser sistemático para consolidar as questões relacionadas com os dois grafemas.

A análise qualitativa mostra-nos que os erros de substituição (que são quarenta e três ocorrências, 24,571% de todos os casos) ocorrem em maior quantidade e deve ser motivo de atenção.

Estes resultados encontram paralelo em Girolami-Bolinier e Pinto (1994, pp. 115, 122) que realizaram um estudo onde compararam a linguagem-expressão oral e escrita de crianças do 4º ano de escolaridade, de diferentes línguas com base em narrações produzidas a partir de bandas desenhadas. Neste trabalho comparativo, “A maior parte dos erros fonéticos verifica-se em Português. Destaca-se, no entanto, nesta língua o

elevado número de erros por substituição que compreendem, entre outros, a substituição de...” (Girolami-Boulinier e Pinto, 1994, pp. 115, 122).

Os casos como os de *evelhecem*, *home*, *composição*, *importacia*, *alimetão*, *importate*, *grade* e *pricipal* com algumas sílabas dessas palavras a perderem nasalidade, pode colocar problemas diferentes para resolver. O caso da palavra *home(m)* onde o grafema <e> passa a oral, remete para uma tendência das línguas bantu que, na sala de aula, o professor pode corrigir com explicações relacionadas com as diferenças entre as línguas bantu e a Língua Portuguesa apresentando casos para sustentar as suas explicações. Os outros casos onde numa mesma palavra uma vogal perde a nasalidade e a outra a mantém, onde a vogal da primeira sílaba perde a nasalidade, mas a última não a perde, não se afigura de fácil resolução. O recurso a palavras da mesma família, à etimologia da palavra, pode ser exercício adequado para minimizar as dificuldades apresentadas. Estes casos também mostram que os alunos “ainda não desenvolveram habilidades fonológicas suficientes para garantir a escrita completa das palavras, assim como não dominam completamente certas correspondências entre fonemas e grafemas, o que produz a ausência de algumas letras nas palavras escritas” (Zorzi e Ciasca, 2008, pg. 329).

Os casos assinalados com o tipo de erro divisão/aglutinação merecem reflexão da parte de quem ensina. Parece que é muito importante diferenciar o registo oral do registo escrito, manter e interiorizar as diferenças. Também é importante que os alunos consultem livros, leiam livros, estejam em contacto com o texto escrito. Há casos registados neste trabalho onde o aluno mostra que não conhece as palavras. As dificuldades que demonstram na divisão/aglutinação das palavras deve fazer repensar a estratégia de ensino em Angola, pois pode-se reparar que os alunos ainda não interiorizaram que escrever não se limita a uma transcrição fonética (tendo em conta convicções individuais) e que elementos de natureza ortográfica desempenham um papel determinante na forma como se escreve as palavras.

Podemos também dizer que concordamos com a afirmação segundo a qual “alguns erros só são erros por não se ajustarem à ortografia oficial em vigor” (Oliveira e Nascimento, 1990, pg. 38). Esta afirmação pode encontrar respaldo no caso de Angola que não aderiu e não implementou o novo Acordo Ortográfico.

Reparamos que o *corpus* apresenta-nos doze (12) ocorrências em que os alunos trocam o grafema <u> pelo <o> e vice-versa. Na maior parte dos casos há a tendência

grafar <u> quando devia grafar <o>. Trata-se de uma decisão baseada na oralidade que não se enquadra na escrita.

A troca do <n> por <m> ou vice-versa ou a sua ausência teve vinte e nove (29) ocorrências. Por exemplo, os lubanguenses jovens, principalmente, trocam *nuca* por *nunca*, na oralidade. Na escrita ocorreram vários casos.

A troca do <i> por <e> e vice-versa e ainda a adição do <i> para formar ditongo com <e> ocorre em dezassete (17) ocasiões.

O número de ocorrências por troca de *mas* e *mais*, conjunção e advérbio e troca de <ç> por <s> é similar: meia dúzia de vezes (6).

Os casos de *mexilhão* (grafado no corpus *mechileão*), *acolhê-lo* (grafado *liacolher*) e *fechem-nas* (grafado *feixem-as*) constituem casos mais preocupantes por ocorrerem vários casos numa só palavra.

Os alunos devem compreender que um mesmo fonema pode ter várias letras. Devem conhecer esses fonemas, essas letras. Devem ainda compreender que uma mesma letra pode ter vários sons e, por isso, devem conhecer essas letras e esses sons (Zorzi e Ciasca, 2008, pg. 329).

No total foram assinaladas cento e setenta e cinco (175) ocorrências. O maior número de erros encontrado numa só composição foi de 20. A média de erros das provas foi de 5,46875.

Conclusão

As políticas educacionais, as questões administrativas, a formação do professor e as suas condições de trabalho são factores que interferem na aprendizagem do aluno.

Os casos analisados revelam que os alunos ainda não consolidaram suficientemente a sua aprendizagem no sentido de evitar as dificuldades que apresenta. Devem estar atentos os agentes do ensino para minimizar as dificuldades apresentadas. A diferença entre o oral e o escrito deve ser vincada e as diferenças devem observadas nas aulas. Há um grande número de casos em que se deve prestar atenção às ocorrências que se parecem com interferências linguísticas pois deve reconhecer-se que as línguas bantu de Angola ainda são língua materna de grande parte da população.

Desta forma, de maneira a prevenir eventuais dificuldades semelhantes nas actuais 4^a, 5^a e 6^a classes, deve rever-se a planificação para essas classes e gizar estratégias que visem a minimização de problemas nesse quadro no sentido de fazer fluir a comunicação e melhorar o nível dos alunos. O nível apresentado pelos alunos revela, indubitavelmente, uma qualidade de aquisição e ensino bastante deficientes. Os problemas apresentados ao longo deste trabalho fazem crer que há muitas dificuldades “externas ao processo de ensino-aprendizagem” que devem ser resolvidas para melhorar o ensino no seu todo. Um eventual esforço da parte dos professores, alunos, encarregados de educação e demais pessoal ligado ao ensino não será suficiente se o país não se preparar para resolver os problemas de natureza estrutural que podem afectar o ensino.

Alguns erros aqui exemplificados podem servir para ver o estado da situação em termos da fraca aprendizagem ou falha de estratégias, pois parece-nos que os professores têm necessidade de prestar mais atenção aos alunos e às particularidades individuais, para além das mais gerais e comuns e fazer diagnósticos em todas as turmas para perceber quais as estratégias a delinear, no sentido da convergência em contexto escolar das várias línguas de Angola. Os alunos têm necessidade de conhecer as regras da ortografia e consolidar esse conhecimento para minimizar as dificuldades apresentadas.

Os erros encontrados dão uma ideia das dificuldades dos alunos no que se refere aos aspectos apresentados. A tipologia de análise usada neste trabalho pode servir para chamar a atenção dos professores e agentes da educação para os problemas encontrados e para o trabalho que se deve realizar da parte dos professores, alunos, encarregados de educação e gestores do processo docente e educativo. Torna-se necessário aplicar outras

tipologias de aprendizagem para verificar outras dificuldades não observadas neste trabalho. Isto é necessário para servir de diagnóstico à situação do ensino a esse nível, no sentido de se traçarem estratégias adequadas para minimizar os problemas apresentados pelos textos dos alunos e suas competências comunicativas.

Bibliografia

- Amor, Emília. *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- Angola. Assembleia Constituinte. Constituição da República de Angola. *Constituição da República de Angola*. 1ª ed. Luanda: Imprensa Nacional EP, 2010.
- Angola. Assembleia Nacional. Lei de Bases do Sistema de Educação. 31 de Dezembro de 2001. 26 de 01 de 2015. <<http://www.inideangoladigital.net>>.
- Angola. Ministério da Educação. INIDE. Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo. “INIDE.” 2003. *Angola Digital*. 26 de Janeiro de 2015. <<http://www.inide.angoladigital.net>>.
- Angola. Ministério da Educação. INIDE. Programa da 3ª Classe. Ensino Primário. “INIDE.” 2003. <http://www.inide.angoladigital.net>. 26 de Janeiro de 2015.
- Azevedo, Fernando. “Educar para a Literacia.” *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* 17-18 de Junho de 2011: 1-17.
- Azevedo, Flora. *Ensinar e Aprender a Escrever - Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Bach, Pierre. *O Prazer na escrita. Pedagogia da narrativa*. Rio Tinto: Asa, 1991.
- Bizarro, Rosa, Maria Alfredo Moreira e Cristina Flores. *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, 2013.
- Cagliari, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá - bé - bi - bo - bu*. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- Carrasco, Agnelo. *Subsídios para o Estabelecimento da Norma do Português Falado em Angola*. Lubango: DDIC, 1988.
- Castro, Ivo. *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- Cristiano, José Manuel. *Análise de Erros de Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Lidel, 2010.
- Cruz, Arsénio da Silva. *Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e suas implicações no ensino do Português*. Lisboa: FCSH-UNL, 2013.

- Cuesta, Pilar Vázquez e Maria Albertina Mendes da Luz. *Gramática da Língua Portuguesa*. Trads. Ana Maria Brito e Gabriela de Matos. Lisboa: Edições 70, 1971.
- Delbecque, Nicole. *Linguística Cognitiva. Compreender como Funciona a Linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- D'Hainaut, Louis. *Conceitos e Métodos da Estatística. Uma variável e uma dimensão*. Trad. António Rodrigues Lopes. 2ª ed. Vol. I. Lisboa: Princípia Editora, 1997.
- Fernandes, João e Zavoni Ntondo. *Angola: povos e línguas*. 1ª ed. Luanda: Nzila, 2002.
- Gallisson, R. e D. Coste. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.
- Germano, Giseli Donadon, Fábio Henrique Pinheiro e Simone Aparecida Capellini. *Dificuldades de Aprendizagem: olhar multidisciplinar*. Curitiba: CVR, 2012.
- Giasson, Jocelyne. *A Compreensão na leitura*. Porto: Asa, 1993.
- Girolami-Boulinier, A. e Maria da Graça Pinto. “A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas.” *Revista da Faculdade de Letras "Línguas e Literaturas"* 1994: 115-129.
- Gomes, Aldónio e Fernanda Cavacas. *Escrever Direito - Ortografia*. 1ª. Lisboa: Clássica Editora, 2005.
- Gomes, Rejane Radtke. “A importância da descrição e análise de 'erros': como identificar e trabalhar as dificuldades recorrentes na escrita dos alunos.” s.d.: 1-25. 26 de Fevereiro de 2015. <www.ufpel.edu.br>.
- Gonçalves, Perpétua. *Contacto de Línguas em Moçambique: Algumas reflexões sobre o papel das línguas bantu na formação de um novo léxico do português*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- Guirruco, Osvaldo Carlos. *O Ensino da Escrita com Recurso a Estratégias (Meta)cognitivo-cooperativas em Contextos Multilíngues: O Caso do Português em Moçambique*. Lisboa: (FLUL), 2008.
- Guislain, Georges. *Didáctica da Comunicação*. Porto: Edições Asa, 1994.
- Gütschow, Cláudia Regina Danelon. “ProFala.” s.d. *ProFala*. 10 de Fevereiro de 2015. <<http://www.profala.com/arteducesp47.htm>>.
- Horta, Inês de Vasconcelos. “Da Escrita Grafo-Perceptiva à Escrita Fonetizada: Factores e processos evolutivos na descoberta do princípio alfabético.” *Análise Psicológica* 2012: 435-449.

- Jolibert, Josette e Christine Sraïki. *Caminhos para Aprender a Ler e a Escrever*. Trad. Angela Xavier de Brito. 2ª. São Paulo: Contexto, 2011.
- Kukanda, Vatomene. *Introdução à Sociolinguística*. Lubango: DDIC, 1987.
- . *Notas de Introdução à Linguística Bantu*. Lubango: DDIC, 1988.
- Lopes, Fátima Teresa Terreira. *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino de base*. Coimbra: FLUC, 2011.
- Magrini, Aloizio. “Estatística I. Amostragem.” s.d. 16 de Março de 2015. <<http://w3.ufsm.br/jpa/Zootecnia/>>.
- Mateus, Maria Helena Mira, et al. *Gramática da Língua Portuguesa. Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.
- Meireles, Elisabet de Sousa e Jane Correa. “Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças.” *Psicologia: teoria e pesquisa* Jan-Abr de 2005: 077-084.
- Mendonça, Onaide Schwartz e Olympio Correa Mendonça. *Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Mingas, Amélia A. *Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda*. 1ª ed. Luanda: Chá de Caxinde, 2000.
- Mota, Márcia Maria Peruzzi Elia da, Luciana Anibal e Simone Lima. “A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita do Português?” *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2008: 311-318.
- Mousinho, Renata, et al. “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso.” *Revista de Psicopedagogia* 20 de 10 de 2008: 10. 16 de 03 de 2015. <<http://pepsic.bvsalud.org>>.
- Nemirovsky, Myriam. *Ensino da Linguagem Escrita*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Neto, Serafim da Silva. *História da Língua Portuguesa*. 4ª. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- Oliveira, Célia Zeri de. *Letramento: Múltiplos Desafios para a formação cidadã*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.
- Oliveira, Dulce e Rosa Maria Sequeira. *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lisboa: Lidel, 2012.

- Oliveira, Marco Antônio de e Milton do Nascimento. “Da Análise de "Erros" aos Mecanismos Envolvidos na Aprendizagem da Escrita.” *Educação em Revista*: 12 Dezembro de 1990: 33-43.
- Osório, Paulo e Rosa Marina Meyer. *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, 2008.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro. “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?” *Revista da Faculdade de Letras "Linguas e Literaturas"* 1997: 7-58.
- Ré, Alexandra Del (org.). *Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- Ribeiro, Maria Alice Capocchi. “RH.com.br.” s.d. *RH.com.br*. 25 de Fevereiro de 2015. <<http://www.rh.com.br/portal/Desenvolvimento>>.
- Rosa, Aida Catarina Ferreira. *Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do 5º ano: um estudo exploratório*. Coimbra: FPCEUC, 2009.
- Schirmer, Carolina R., Denise R. Fontoura e Magda L. Nunes. “Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem.” *Jornal de Pediatria* 2004: 95-103.
- Sebastião, Isabel Santos. “A competência da escrita e o erro ortográfico.” *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* 2009: 85-97.
- Silva, Ana Cristina. “Descobrir o Princípio Alfabético.” *Análise Psicológica* 2004: 187-191.
- Silva, Cristina. “Aprender Ortografia: O caso das regras contextuais.” *Análise Psicológica* 2009: 553-561.
- . “Aprender Ortografia: O caso das sílabas complexas.” *Análise Psicológica* 2007: 171-182.
- Silva, Nélia. “Repositório Institucional da ESEPF.” 2009. *Revista Saber & Saber/Cadernos de Estudo/14*. 16 de Março de 2015. <<http://repositorio.esepf.pt>>.
- Sim-Sim, I. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- . *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa, 2006.
- Sousa, Óscar C. de. *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA, 1999.
- . *Competencia Ortográfica y Competencias Lingüísticas (Tesis Doctoral)*. Madrid: [DPE], 1996.

- Stroud, Christopher e Perpétua Gonçalves. *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume I - Objectivos e Métodos*. Maputo: INDE, 1997.
- . *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II - A Construção de Banco de "Erros"*. Maputo: INDE, 1997.
- Tavares, Ana. *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2008.
- Teixeira, José. "Norma, Linguística e Erro - Uma Abordagem Cognitiva." *Revista Portuguesa de Humanidades* 2003: 125-131.
- Teyssier, Paul. *Manual de Língua Portuguesa (Portugal - Brasil)*. Coimbra: Coimbra Editora, 1989.
- Zorzi, Jaime Luiz. *A Apropriação do Sistema Ortográfico nas 4 Primeiras Séries do Primeiro Grau*. Campinas, SP: [s. n.], 1997.
- Zorzi, Jaime Luiz e Sylvia Maria Ciasca. "Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem." *Revista CEFAC* Jul-Set de 2008: 321-331.

	Pg.
Índice de Quadros	
Quadro I – Esquematização das características do corpo docente	10
Quadro II – Factores desencadeantes e agravantes dos problemas de aprendizagem	17
Quadro III – Distribuição dos erros da classe I	IX
Quadro IV – Distribuição dos erros da classe II	X
Quadro V – Distribuição dos erros da classe III	XI
Quadro VI – Distribuição geral dos erros dos alunos	XII

	Pg.
Índice de Gráficos	
Gráfico I – Distribuição dos erros da classe I	27
Gráfico II – Distribuição dos erros da classe II	37
Gráfico III – Distribuição dos erros da classe III	40
Gráfico IV – Distribuição geral dos erros dos alunos	41

Anexos

Quadro III

Distribuição de erros da Classe I

Nº	Classe do Erro	Tipo de erro	Nº de ocorrências	Porcentagem
1	Classe I	Adição	15	15,625%
2	Classe I	Omissão	38	39,583%
3	Classe I	Substituição	43	44,791%
Total		3	96	100%

Quadro IV

Distribuição de erros da Classe II

Nº	Classe do Erro	Tipo de erro	Nº de ocorrências	Porcentagem
1	Classe II	Substituição maiúsculas/minúsculas	28	38,842%
2	Classe II	Grafias homófonas	11	14,473%
3	Classe II	Omissão/adição de sons mudos	1	1,315%
4	Classe II	Divisão/aglutinação	36	47,368%
Total		4	76	100%

Quadro V

Distribuição de erros da Classe III

Nº	Classe do Erro	Tipo de erro	Nº de ocorrências	Porcentagem
1	Classe III	Palavra irreconhecível	2	66,666%
2	Classe III	Palavra substituída	1	33,333%
Total		2	3	100%

Quadro VI

Distribuição geral de erros dos alunos

Nº	Classe do Erro	Tipo de erro	Nº de ocorrências	Porcentagem
1	Classe I	Adição	15	8,571%
		Omissão	38	21,714%
		Substituição	43	24,571%
2	Classe II	Substituição maiúsculas/minúsculas	28	16%
		Grafias homófonas	11	6,285%
		Omissão/adição de sons mudos	1	0,571%
		Divisão/aglutinação	36	20,571%
3	Classe III	Palavra irreconhecível	2	1,142%
		Palavra substituída	1	0,571%
Total		9	175	100%