



Ortografia e produção textual: estudo de caso no sistema de ensino português

Inês Moura

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Departamento de Educação - Universidade de Aveiro, Portugal
imoura@ua.pt

Luísa Álvares Pereira

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Departamento de Educação - Universidade de Aveiro, Portugal
lpereira@ua.pt

Rosa Lúcia Coimbra

Departamento de Línguas e Cultura - Universidade de Aveiro, Portugal
rlcoimbra@ua.pt

Resumo

Este estudo aborda a temática da produção de textos do ponto de vista ortográfico e textual, com o objetivo principal de analisar a qualidade de textos e erros ortográficos de produções escritas de alunos do 4.º e 6.º ano de escolaridade. Para tal, pedimos a todas as crianças destes anos de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro (Portugal) para redigirem um texto descritivo sobre a sua escola com a finalidade de publicar as melhores produções na página de internet do Agrupamento. Foi feito o levantamento dos erros ortográficos dos alunos e a sua organização em tipologias de erro (Araújo, Mieiro, & Martins, 2007), bem como a análise dos textos quanto à sua organização textual e características do texto descritivo (Adam, 2001). Pretendemos, assim, analisar o perfil textual de 150 crianças e adolescentes, a fim de aferir se a progressão do percurso escolar dos alunos do 4.º para o 6.º ano se faz de forma crescente, isto é, se é qualitativamente superior, à medida que os anos de escolaridade avançam. Tendo em conta os parâmetros avaliados, os resultados obtidos no Agrupamento de Escolas estudado não revelaram existir um progresso real do 1.º para o 2.º ciclo, não sendo possível afirmar uma melhoria das competências (textuais e ortográficas) no 6.º ano de escolaridade.

Com estas evidências, procuramos refletir acerca de algumas questões relevantes da didática da produção de textos e da ortografia, nomeadamente em relação ao sentido da progressão real entre ciclos.

Palavras-chave: Texto, Ortografia, Didática do texto, Didática da ortografia.

Abstract

This study addresses the issue of text production with the main objective of analysing the quality of text organization and misspellings of written productions of students of the 4th and 6th grades. Thus, we asked all students of these grades of an Aveiro Grouping School (Portugal) to write a descriptive text



in order to publish the best productions on the Grouping internet site. The texts were analysed in what concerned spelling (Araújo *et al.*, 2007) and textual organization and characteristics of descriptive text (Adam, 2001). Therefore, we intend to analyse the textual profile of 150 children and adolescents and try to realize if there is any qualitative progression in these aspects between the 4th and the 6th grade.

According to the parameters evaluated, the results obtained in the study did not reveal a real progress from the 1st to the 2nd cycle, so it is not possible to state the existence of skill improvement (textual and orthographic) in the 6th grade.

With this evidence, we tried to reflect on some relevant issues on the teaching of written text production and orthography, namely in relation to the real sense of progression between school cycles.

Keywords: Text, Spelling, Didactic text, Teaching spelling.

Resumé

Ce travail nous parle de la production de textes du point de vue de l'orthographe et de la structuration du texte, et vise analyser la qualité de textes et les fautes d'orthographe des productions écrites d'élèves du CM1 et de la classe deuxième. Nous avons demandé aux élèves d'un groupe d'écoles d'Aveiro (Portugal) d'écrire un texte descriptif sur leur école. Nous les avons avertis préalablement que les meilleures productions seraient publiées sur le site Internet du groupe d'écoles.

Nous avons fait un prélèvement des fautes d'orthographe et nous les avons classées selon une typologie de fautes (Araújo *et al.*, 2007), ainsi qu'une analyse des textes en ce qui concernait leur structure textuelle et les caractéristiques du texte descriptif (Adam, 2001).

Nous prétendons analyser le profil de 150 enfants et pré-adolescents concernant la structuration de textes écrits et l'orthographe, en essayant de comprendre si le parcours des élèves entre le CM1 et la classe de deuxième présente une vraie progression, c'est-à-dire, si ces compétences s'améliorent, selon la classe que les élèves fréquentent.

L'analyse des données recueillies dans ce groupe d'écoles ne révèle pas une progression effective du cycle 2 au cycle 3, donc nous ne pouvons pas affirmer que ces élèves ont amélioré leurs compétences de structuration textuelle et d'orthographe).

Ainsi, nous cherchons à réfléchir sur quelques questions pertinentes de la didactique de la production de textes et de l'orthographe, plus précisément, en ce qui concerne le sens de la progression réelle entre cycles.

Mots-clés: Texte, Orthographe, Didactique du texte, Didactique de l'orthographe

Introdução

Acreditando que a escrita tem um lugar importante na vida de qualquer ser humano, aborda-se neste estudo uma das questões presentes na lista das principais preocupações dos professores de línguas: a qualidade dos textos dos seus alunos. À medida que os anos de escolaridade avançam, espera-se que os alunos sejam capazes de produzir, progressivamente, melhores documentos escritos, que se responsabilizem por eles, que lhes atribuam uma intencionalidade e que conheçam



meios de acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade.

A progressão do desempenho dos alunos entre ciclos de escolaridade tem merecido a atenção de alguns autores de referência (Foley & Lee, 2004; Gouveia, 2012; Hunkeler, 2011) que se têm deparado com um panorama preocupante ao analisar dados que não revelam melhorias (nas dimensões avaliadas) na qualidade dos textos dos alunos ao longo do Ensino Básico (EB). Paralelamente, resultados recentes de avaliações de escrita realizadas pelo serviço de Avaliação Nacional do Progresso Educacional nos EUA mostraram que um número alarmante de jovens não está a desenvolver as competências de escrita adequadas ao nível de ensino que frequentam (Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2007).

Consciente de que a dimensão da expressão escrita tem sido um dos domínios em que a maioria dos alunos tende a revelar persistentes dificuldades (Aleixo, 2010), o Ministério da Educação e da Ciência português tem vindo a publicar vários livros que pretendem auxiliar os docentes nas suas práticas nesta área (Aleixo, 2010; González, 2005; Pires, 2002).

Um dos maiores desafios - a ortografia - tem sido encarado como um assunto tabu, cujo domínio parece destinado apenas àqueles que a estudam de forma sistemática. Palavras/expressões como 'erro', 'correção', 'caneta vermelha', 'ditado' estão francamente acopladas à ortografia, deixando transparecer um carácter extremamente negativo e punitivo. Com uma grande polémica associada, nomeadamente com a questão do novo acordo ortográfico, a ortografia levanta bastantes dúvidas, não só nos alunos, como também nos professores e adultos em geral. Por outro lado, a escrita ocupa um papel quase vital no nosso quotidiano, na medida em que está constantemente presente na comunicação que estabelecemos com os outros, de uma forma quase instantânea e por vezes irrefletida, através de emails, redes sociais, blogues, SMS... Nesta medida, a escola tem um papel preponderante no desenvolvimento da competência escrita dos seus alunos, através de um trabalho dedicado e atento por parte dos professores. Apesar de existirem estudos de excelência, tanto na área da ortografia, como na da produção de textos, poucos são aqueles que procuram articular estas duas componentes. O estudo que aqui apresentamos pretende ser mais um pequeno passo no questionamento e reflexão sobre a presença da Língua Portuguesa em contexto escolar, procurando pistas para melhor compreender o tipo de articulação existente entre as dificuldades ao nível ortográfico e ao nível textual. À semelhança das indicações do novo Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (Buescu et al., 2015), partilhamos a preocupação de atentar no processo de construção do texto e não apenas no seu produto final.

Texto e sequência descritiva

Durante muito tempo, a linguística debruçou-se sobre a "frase" como unidade de análise por excelência. Como enuncia Barros (2005), a mudança de posicionamento perante os factos de linguagem conduziu ao aparecimento de várias propostas teóricas que concebem o texto como unidade de sentido e, como tal, consideram que o sentido da frase depende do sentido do texto. A tentativa de definir rigorosamente o que é um texto – um dos principais objetivos da Linguística Textual – tem exigido inúmeros estudos ao longo dos tempos. Contudo, não existe uma definição que reúna consenso. Etimologicamente, «texto» advém do latim *textum*, que significa *tecido* e transporta-nos para a ideia de tecer, construir, criar... acabando por nos fazer associar o ato de tecer ao processo



de escrever. Vários têm sido os autores que procuram defini-lo com objetividade, contemplando, nas suas propostas, aspetos mais generalistas ou, pelo contrário, realçando aspetos mais específicos da linguagem. Os textos obedecem a uma estrutura que, por poderem apresentar diversas composições, se enquadram numa determinada categoria. As frases, encadeadas e interligadas de forma intencional, constituem sequências que contribuem para a estrutura composicional de um dado tipo de texto. Logo, “cada sequência é então constituída por um conjunto estruturado de frases, perfazendo uma unidade textual autónoma, com uma organização própria” (Marques, Silva, & Ferreira, 2006, p. 201). Existem assim várias sequências, teoricamente definidas por Adam (2001) e identificadas pela natureza linguística da sua composição.

A sequência descritiva (Adam, 2008; Bronckart, 2006; Silva, 2012), objeto de análise neste estudo, é “composta pela caracterização de um objeto ou de uma entidade (as suas propriedades) e pela apresentação de um grupo de elementos associados ao tema principal (as suas partes)” (Silva, 2012, p. 142). Qualquer que seja a descrição, esta representa, por via de meios linguísticos, um objeto ou entidade (pessoas, animais, paisagens, cidades,...), com base no seu todo e nas suas partes. A sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta por fases que não se organizam numa ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam numa ordem hierárquica ou vertical (Bronckart, 1996). Estas fases, definidas originalmente por Adam (1992), dizem respeito à Identificação (ancrage référentiel, thématisation), Listagem (aspectualisation), Relacionamento (mise en relation) e Expansão por subtematização (enchâssement ou expansion par sous-thématisation), etapas que nos propusemos analisar em detalhe em todos os textos recolhidos nesta investigação. Na sua essência, a descrição faz parte das primeiras verbalizações da criança em contexto social e do ser humano ao longo de toda a sua vida. Contudo, nas aulas de língua materna, esta tem ocupado um espaço ingrato de dependência em relação ao texto narrativo (Rodrigues, 2004), surgindo, com muita frequência, encaixada neste género textual, nomeadamente aquando da caracterização direta de personagens e espaços.

A dimensão ortográfica

Como parte integrante de um texto, encontra-se a dimensão ortográfica que, quando deficiente, tende a quebrar a harmonia da leitura, marcando negativamente não só o texto como a própria escrita do aluno. Como nos diz Morais (2002, p. 19), a ortografia é uma convenção social que unifica a escrita das palavras e é capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes formas de comunicar na mesma língua.

Foi só a partir da segunda metade do século XX que a ortografia começou a ser perspetivada como um assunto que merecia ser estudado autonomamente, respeitando-se, sucessivamente, a sua efetiva complexidade processual e a sua dissociação da leitura. Nos últimos anos, o ensino da ortografia pouco evoluiu, quando comparado com outros aspetos do ensino da língua portuguesa. Submersa num espaço de indefinição, a ortografia teima em ser mais um objeto de avaliação e de verificação que de ensino. Apesar de tudo, hoje a ortografia é encarada a partir de diversas perspetivas, passando pelo olhar de linguistas, fonologistas, psicólogos, neurologistas, entre outros, que – de forma distinta, mas complementar – procuram contribuir para um melhor entendimento da mesma. Apesar de a questão ortográfica ser perspetivada de diferentes ângulos, não há dúvida de que lhe está associado um grande valor social que ultrapassa os objetivos comunicativos (Barbeiro,



2007).

Aprender a lidar com a norma ortográfica exige que o Sujeito seja cúmplice da sua escrita e que veja nela uma aliada de todos os dias, como um todo com significância e utilidade. Para Pereira e Azevedo (2005), “a motivação para a escrita surge, quando se criam oportunidades com sentido, que permitam às crianças descobrir o lugar que a escrita pode ter nas suas vidas” (p.11). Trabalhar a ortografia com os sujeitos é trabalhar com fatores motivacionais, para que a norma veiculada não seja encarada como um obstáculo à transmissão de ideias, mas antes seja vista como uma forma unânime e necessária para poder comunicar na mesma língua.

Ainda que escassos, têm surgido alguns trabalhos de investigação (Allal et al., 2001; Brissaud, 2011; Montésinos-Gelet, Morin, & Lavoie, 2010; Slusarczyk, 2010) através dos quais se procura compreender a relação existente entre a ortografia e a produção de textos, uma vez que se acredita que a compreensão desta correlação poderá trazer benefícios, não só para o processo ensino/aprendizagem, como também para quem procura respostas no campo da investigação em didática.

Neste sentido, acreditamos que a valorização desta tendência investigativa poderá abrir caminho a uma didática da escrita mais integradora, permitindo um trabalho complementar e interdependente entre a ortografia e a produção de textos. Allal et al. (2001) referem que uma estratégia possível consiste em não encarar a ortografia como um objeto explícito do ensino, tirando partido do facto de esta surgir na produção e interpretação de textos. Outra opção, indicam, é associar a ortografia a exercícios fastidiosos, encarando-a como objeto constrangedor, mas incontornável, uma imposição da escola. Como terceira estratégia, apontam a necessidade de reconhecer a utilidade da ortografia, encarando-a como uma ferramenta do ensino/aprendizagem, não somente incontornável, mas também interessante. No fundo, trata-se de procurar olhá-la como um meio para comunicar por escrito de forma adequada, utilizando as convenções ortográficas socialmente estabelecidas. A última proposta aponta para uma abordagem que nos parece mais completa e abrangente, baseada num ensino explícito da língua com base na reflexão/consciencialização associada ao contexto da produção de textos. Este ensino explícito de que falamos não é sinónimo de fastio e constrangimento, pois hoje existem muitas atividades interessantes que propiciam uma aprendizagem agradável.

Estudo empírico

Este estudo incidiu sobre textos descritivos produzidos pelos alunos de todas as turmas do 4.º e 6.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, num total de 150 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. Ao abranger a realidade de um Agrupamento, este projeto inclui escolas de vários contextos geográficos (meio rural e meio semiurbano), com infraestruturas distintas, acolhendo alunos de diferentes meios socioeconómicos e sócio afetivos. Esta heterogeneidade distribui-se por cinco turmas do 1.º CEB (72 alunos) e quatro turmas do 2.º Ciclo (78 alunos), o que nos permite fazer algumas comparações entre os dados obtidos, já que o número de alunos é bastante semelhante.

Questões de investigação

Tendo em conta o contexto exposto, definimos as questões de investigação, às quais tentaremos dar resposta no final deste trabalho:



- Que diferenças e semelhanças existem entre os textos descritivos produzidos pelos alunos do 4.º ano de escolaridade e os alunos do 6.º ano do ponto de vista ortográfico e de organização textual?
- Que tipo de evolução (progressiva/regressiva) é registada no desenvolvimento das produções escritas dos alunos do 4.º e 6.º ano de escolaridade?

Metodologia de investigação

Para fazer face aos desígnios traçados, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que se trata de investigar ideias e descobrir significados a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo (Coutinho, 2014), ou seja, os alunos e professores do Agrupamento. Trata-se de um Estudo de Caso que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade concreta (Coutinho & Chaves, 2002) - um Agrupamento de Escolas - e segue o paradigma interpretativo, empregando técnicas qualitativas descritivas.

A pesquisa parte, espontaneamente, das questões de investigação, que nos conduziram à seleção de um contexto viável para a implementação do trabalho. A nossa investigação começou assim a ser desenhada com base na seleção de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e partiu do diálogo com os responsáveis, para que pudéssemos contar com a colaboração de alunos e professores de todas as turmas do 4.º e 6.º ano de escolaridade.

O primeiro passo consistiu em ir às várias escolas do Agrupamento pedir aos alunos que redigissem um texto descritivo sobre a sua escola tendo por base um enunciado semelhante a este:

"A página de internet da tua escola não tem nenhum texto que descreva a escola do ponto de vista de um aluno. Escreve um texto em que descrevas a tua escola para alguém que não a conheça. Podes referir tudo o que achares interessante como o espaço, as pessoas ou outro assunto que queiras. O melhor texto será publicado na página da internet da escola!"

Para além deste enunciado, a folha de registo continha 25 linhas para que os alunos pudessem escrever, tendo sido referido que podiam usar o verso da folha para que não existissem limitações de espaço. O cabeçalho era preenchido com o nome, idade, turma e escola. O contacto com as crianças e adolescentes intervenientes aconteceu nesta altura, sendo que o trabalho seguinte passou por uma análise cuidada aos textos recolhidos.

Depois de analisados, os textos que se distinguiram, tanto no 4.º como no 6.º ano, foram colocados na página de abertura do *site* da escola, como forma de reconhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Categorias e procedimentos de análise

Os textos recolhidos foram analisados com o auxílio do *software* WebQDA6 (desenvolvido pela Universidade de Aveiro) para tratamento de dados qualitativos. Para que o *software* pudesse dar apoio à nossa análise, foram criadas classificações e categorias que nos permitiram cruzar dados e organizar o nosso universo investigativo. Assim, em cada texto descritivo, foram identificadas cinco



dimensões textuais: Aspetos formais, Discurso, Natureza da descrição, Características linguísticas e Ortografia.

Para que possamos compreender melhor as dimensões analisadas, passaremos a especificar o procedimento de análise de cada uma delas. Salienta-se que estes procedimentos foram adaptados, de forma a se tornarem mais adequados aos textos das crianças/adolescentes que estávamos a analisar. Importa também referir que todos os exemplos indicados foram retirados dos textos dos alunos.

Aspetos formais

Esta dimensão diz respeito à materialidade do texto e nela incluímos categorias como o título, o número de parágrafos, frases e palavras.

Caso o texto tivesse título, este poderia ser uma frase ou uma "não frase". Admitiu-se classificar desta forma os títulos que não obedecessem à definição do Dicionário Terminológico (2008), que refere que uma frase é um "enunciado em que se estabelece uma relação de predicação, que contém, no mínimo, um verbo principal". Como exemplo de uma "não frase" temos "A minha escola".

Revela-se importante salvaguardar que o parágrafo foi contabilizado sempre que o aluno segmentava "fisicamente" o seu texto, isto é, passava a escrever na linha imediatamente abaixo e fazia indentação.

Natureza da descrição

As sequências descritivas foram classificadas quanto à sua natureza: física, afetiva ou híbrida (que contempla tanto uma descrição física como afetiva). "O recreio é grande, tem relva, árvores, bancos e outras coisas" é uma frase com uma estrutura típica de uma descrição física. "Arranjei aqui amigos espetaculares e um auxiliar divertido" é o exemplo de uma frase descritiva afetiva. Como exemplo de uma frase de uma descrição híbrida citamos "A biblioteca tem muitos livros e eu sinto-me muito bem lá".

Discurso

Nos textos analisados, também identificámos as fases que caracterizam uma descrição, segundo Adam (2001):

- *Tematização* – através do título "A nossa maravilhosa escola" ou do início do texto, como em "Olá o meu nome é Francisco e vou falar-vos um pouco sobre a minha escola.";

- *Aspetualização* – identificaram-se os textos que indicavam propriedades da escola, como por exemplo "A nossa escola é pequena, é um bocadinho velha mas a escola por dentro é muito divertida e colorida.";

- *Relacionamento* – identificaram-se os textos que continham relações de comparação "A minha escola é linda como um girassol, limpa como a pele de um bebé e grande como um cavalo enfim é a melhor escola do mundo." e metaforização "Eu adoro cá estar, sinto-me um passarinho no meio de tantas cores.";

- *Subtematização* – selecionaram-se os textos que continham subtematizações, isto é, que, a partir de uma parte da escola, desenvolveram outros tópicos com novas propriedades. Esta classificação foi subdividida em sub-tematização física ("Na parte de trás tem dois campos um para



jogar no recreio e outro para jogar na ginástica."), pessoal ("Os meus melhores amigos e amigas são a Salomé o Francisco e o David. São as pessoas com que eu me dou melhor e que brincam muito comigo.") ou híbrida, dado conter ambas as componentes ("As funcionárias e os professores são muito simpáticos. Há um projetor em cada sala e podemos utilizar a escola virtual.").

Às fases definidas por Adam (2001), acrescentámos uma fase que designámos por *Extrapolação* e que surgiu da constatação de que muitos dos alunos, para além da descrição, manifestavam sentimentos/desejos nos seus textos ("Eu gosto muito da minha escola."), davam a sua opinião em relação a um dado assunto ("A escola na minha opinião devia evoluir o site porque está um pouco antiquado") ou deixavam questões de retórica "Será que há uma escola como esta?".

Características linguísticas

Neste tópico incluímos marcas de adjetivação, enumerações, conectores, marcadores espaciais, tempos verbais e o ponto de vista dos alunos em relação ao discurso.

Analisou-se a densidade de adjetivos nos textos e agruparam-se os textos em três grupos: *Não apresenta adjetivação*, *Apresenta pouca adjetivação* (quando apresentava entre um e três adjetivos) e *Apresenta adjetivação* (quando apresentava mais de três adjetivos).

Classificou-se com "sim" os textos que apresentavam pelo menos uma enumeração e com "não" os textos que não apresentavam qualquer enumeração.

Foram identificados os conectores que os textos incluíam e agrupados segundo a tipologia de Zorraquino *et al.* (1999). Importa salientar que não foram contabilizados todos os conectores de todos os textos uma vez que se repetem frequentemente. Deste modo, foram discriminados os tipos de conectores, mas sem referir a quantidade utilizada.

Contabilizaram-se todos os marcadores espaciais presentes nos textos, como por exemplo: em cima/em baixo, aqui/cá, junto a/perto de, etc.

Identificaram-se os tempos dos verbos utilizados nos textos dos alunos: presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo ou vários (quando o aluno utilizava diferentes tempos verbais ao longo do seu texto);

No que respeita ao *ponto de vista*, analisou-se a forma como o aluno se posicionava no discurso, isto é, se produzia um discurso mais pessoal, associado ao uso dos determinantes meu/minha ("a minha escola", nosso/nossa "a nossa escola") ou impessoal ("a escola").

Ortografia

Por fim, foram discriminados todos os erros ortográficos presentes nos textos, partindo da tipologia proposta por Araújo, Mieiro e Martins (2007). Revela-se crucial explicar que na categoria *Omissão* foram incluídos os casos em que os alunos não colocavam o grafema 'h', quando pretendiam exprimir a noção de existência, escrevendo 'à' em vez de 'há'. Concomitantemente, na categoria *Adição*, foi considerada a situação oposta. Na categoria *Problemas de acentuação*, foram incluídas tanto as ausências como as trocas de acentos gráficos.



Apresentação e discussão dos resultados

Como referido anteriormente, os textos foram analisados sob vários aspetos que nos permitiram comparar o desempenho ortográfico e de organização textual dos alunos. Passaremos então a expor os resultados obtidos na análise, procurando sempre comparar os dois anos de escolaridade envolvidos.

Aspetos formais

Considerando que o número mínimo de linhas exigido pelas provas de aferição nacionais na componente de expressão escrita é de 15 linhas (aproximadamente 150 palavras), seria desejável que os valores abaixo desse patamar, como o intervalo de 91 a 130 palavras, não tivessem tanta representatividade:

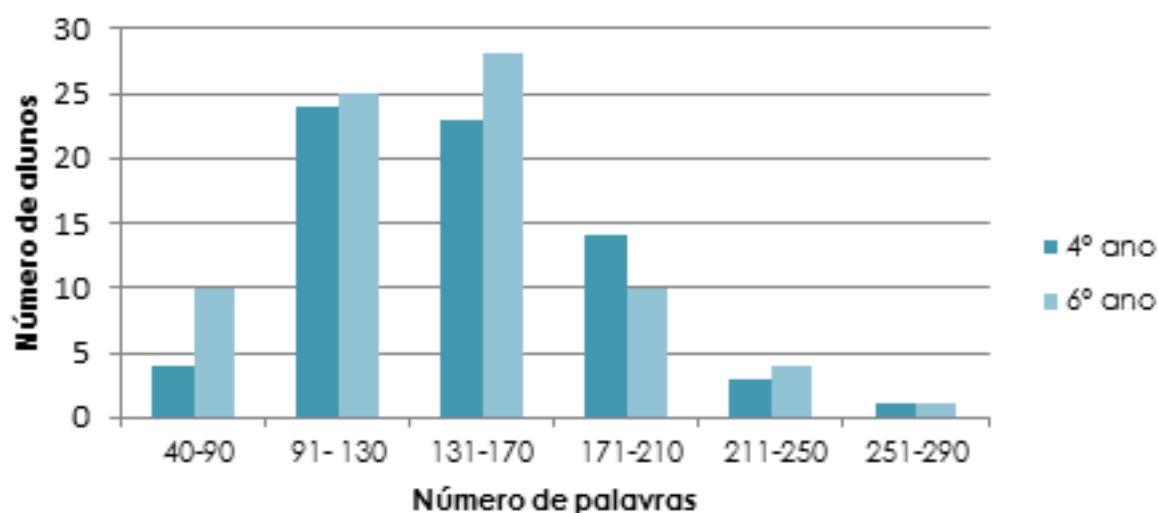


Gráfico 1 – Número de palavras dos textos dos alunos por ano de escolaridade

Associamos este indicador a algumas causas como: a falta de motivação para a escrita e, consequentemente, pouca destreza na apresentação de ideias sob a forma de texto; também a falta de brio na execução da tarefa, talvez decorrente do facto de este exercício informal não implicar uma avaliação, ao contrário de uma prova de aferição. Ao observarmos o gráfico, podemos depreender que, de um modo geral, o 4.º e o 6.º ano estão bastante equiparados. A diferença não é acentuada. Contudo, é curioso reparar que no intervalo de 171 a 210 palavras, um dos que pode indiciar maior maturidade, o 4.º ano apresenta um melhor resultado. A análise seguinte revela o número de frases presentes nos textos dos alunos nos dois anos de escolaridade e os resultados estão representados no gráfico abaixo:

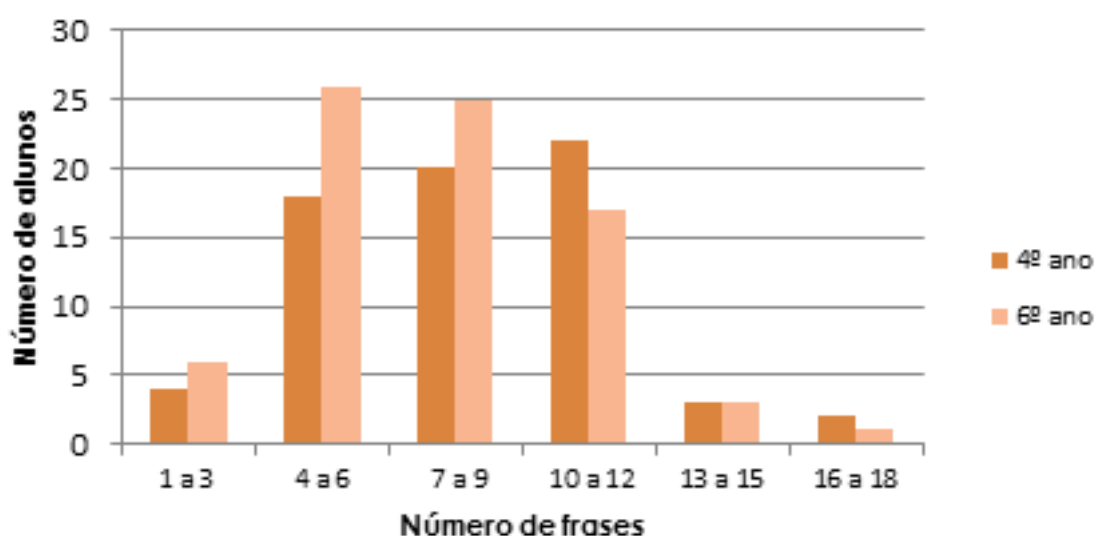


Gráfico 2 - Número de frases dos textos dos alunos por ano de escolaridade

Este gráfico apresenta algumas semelhanças com o anterior, o que é natural, dado ser expetável uma correlação direta entre o número de frases e de palavras. Os alunos do 4.º ano cujos textos se situaram no intervalo entre as 171 e 210 palavras, corresponderão, muito provavelmente, neste gráfico, ao intervalo compreendido entre as 10 e as 12 frases. Sublinhamos também que foi o 6.º ano que produziu um maior número de textos com o menor número de frases.

A taxa de parágrafos por texto pode ser visualizada no Gráfico 3.

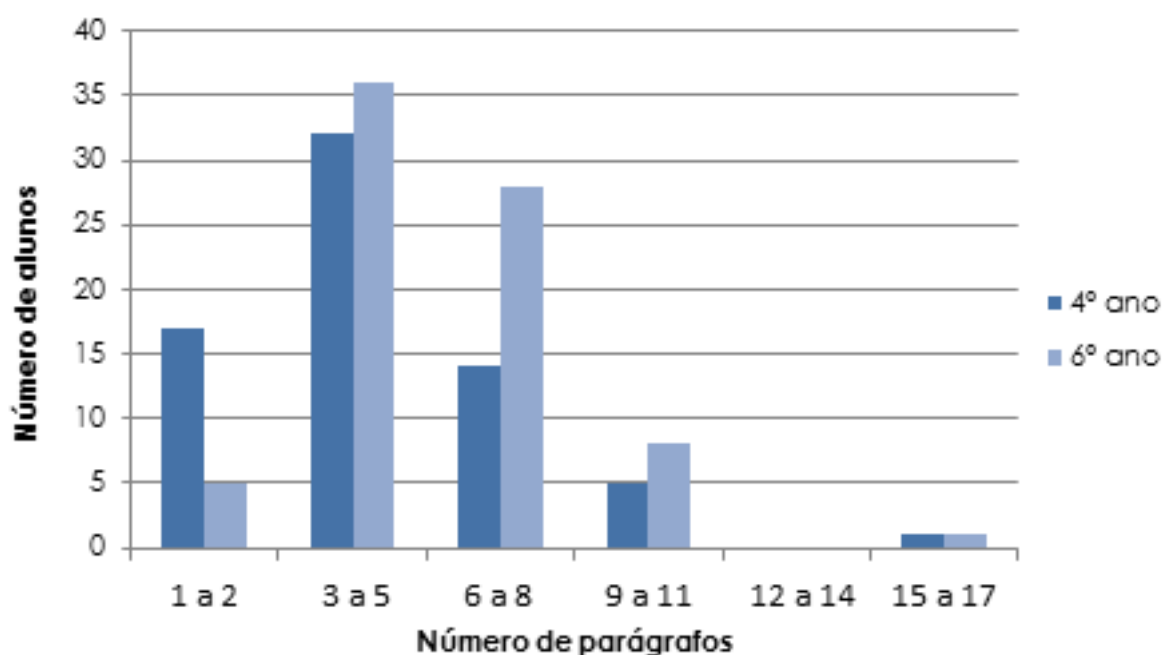


Gráfico 3 – Número de parágrafos dos textos dos alunos por ano de escolaridade

Evidenciamos o facto de se verificar aqui, de certa forma, uma inversão do que se observou no gráfico anterior no que se refere aos textos menos extensos. Neste caso, existe um número mais expressivo (17) de alunos do 4.º ano que escreveram textos com apenas um ou dois parágrafos. Como fora referido anteriormente, a contabilização do parágrafo foi feita sempre que o aluno escrevia na linha imediatamente a seguir e fazia indentação. Esta opção levanta-nos algumas questões que podem interferir na nossa análise, dado que podem estar (ou não) implícitas dificuldades na organização de ideias e/ou desconhecimento da utilidade desta unidade de discurso.

Verificou-se ainda que a maioria dos alunos do 4.º ano atribuiu um título aos seus textos (59%), mas apenas 21% dos alunos do 6.º o fizeram. Dos alunos que deram um título, 97% atribuíram uma não frase, sendo o exemplo “A minha escola” o que apareceu com mais frequência. Os restantes 3% dizem respeito a frases como “O que se passa na minha escola” e “A minha escola é fixe”.

A constatação de que os alunos do 4.º ano estiveram mais focados na atribuição de um título ao seu texto pode, eventualmente, traduzir uma maior valorização deste aspeto por parte dos professores do 1.º Ciclo, que alertam os seus alunos para a necessidade de apresentarem o tema dos respetivos textos. Com o avançar da escolaridade, outras componentes ganham prioridade e os alunos acabam por desvalorizar este aspeto.

Natureza da descrição

A tarefa de descrever a escola foi cumprida por cerca de 144 alunos, sendo que os outros 6



enveredaram por narrações de episódios fictícios ou por relatos de acontecimentos ou ainda pela expressão de desejos/sentimentos, afastando-se do que era pedido.

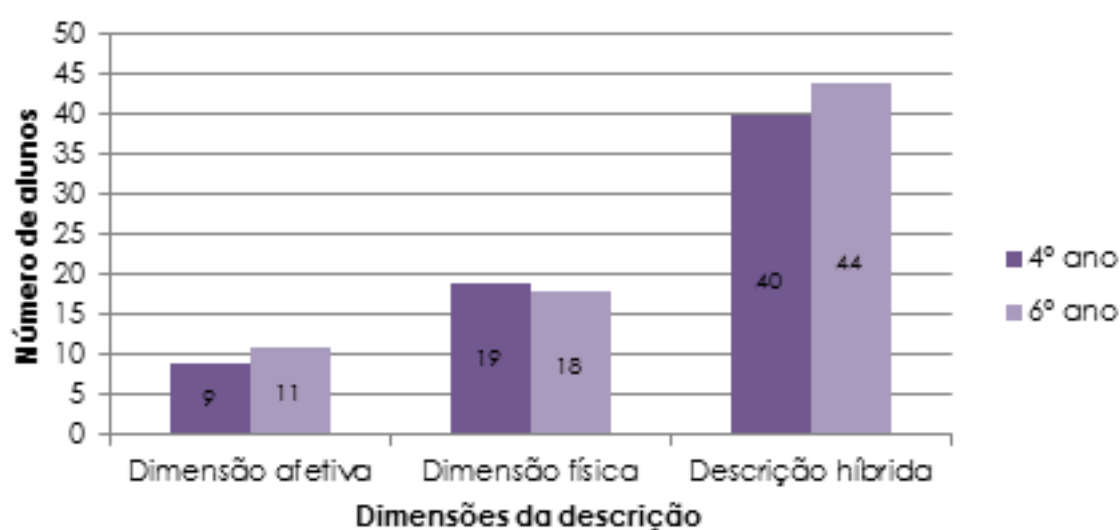


Gráfico 4 – Dimensões subentendidas nos textos dos alunos por ano de escolaridade

A leitura deste gráfico revela-nos uma propensão para uma abordagem híbrida por parte dos alunos dos dois anos de escolaridade, que descrevem tanto a estrutura física da escola como as relações que mantêm com professores, funcionários e pares. É também curioso verificarmos que a distribuição das dimensões é praticamente idêntica entre ambas as faixas etárias.

Discurso

Tal como referido, Adam (2001) propõe quatro fases que compõem uma descrição e que procurámos identificar nos textos dos alunos.

Começamos por expor os resultados relativos à *Tematização*.

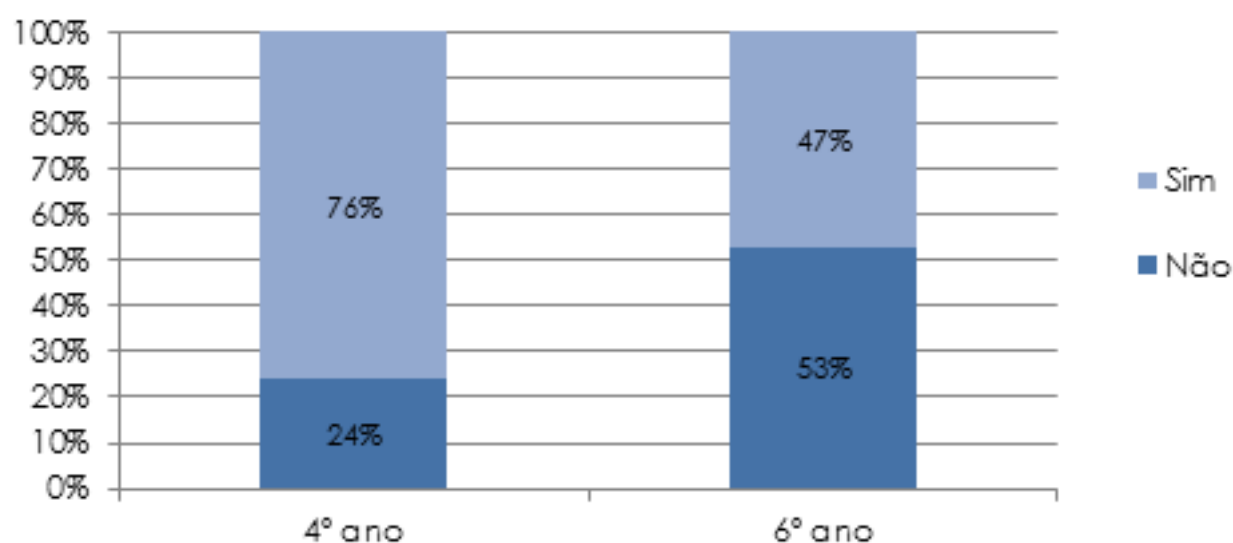


Gráfico 5 – Tematização nos textos por ano de escolaridade

Se por um lado é possível identificar uma tematização na maioria dos textos dos alunos do 4.º ano, o 6.º ano já se encontra dividido. Muitos alunos do 4.º ano tematizaram os seus textos dando-lhes um título. Outros optaram por apresentar uma breve introdução, escrevendo, por exemplo, “Eu gosto muito da minha escola, e por isso vou falar-vos um pouco sobre ela!” ou “Para começar quero dizer-vos que vou descrever a minha escola.”

No que concerne à *Atualização*, observa-se que, tanto os alunos do 4.º como os 6.º ano a incluíram nos seus textos, como se pode ver no gráfico seguinte:

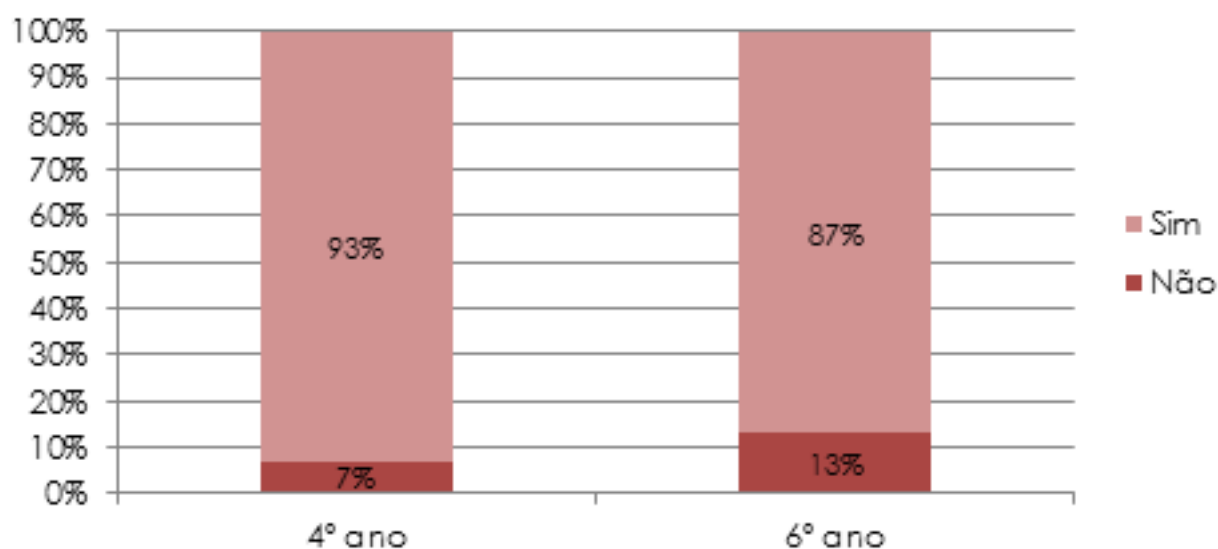


Gráfico 6 - Atualização nos textos por ano de escolaridade

Muitos referiram-se a propriedades da escola como reflete o seguinte exemplo: "A nossa escola é pequena, um bocadinho velha mas a escola por dentro é muito divertida e colorida."

A etapa seguinte diz respeito à *Subtematização*, uma fase da construção do texto que parte da *Atualização* para introduzir um novo subtema.

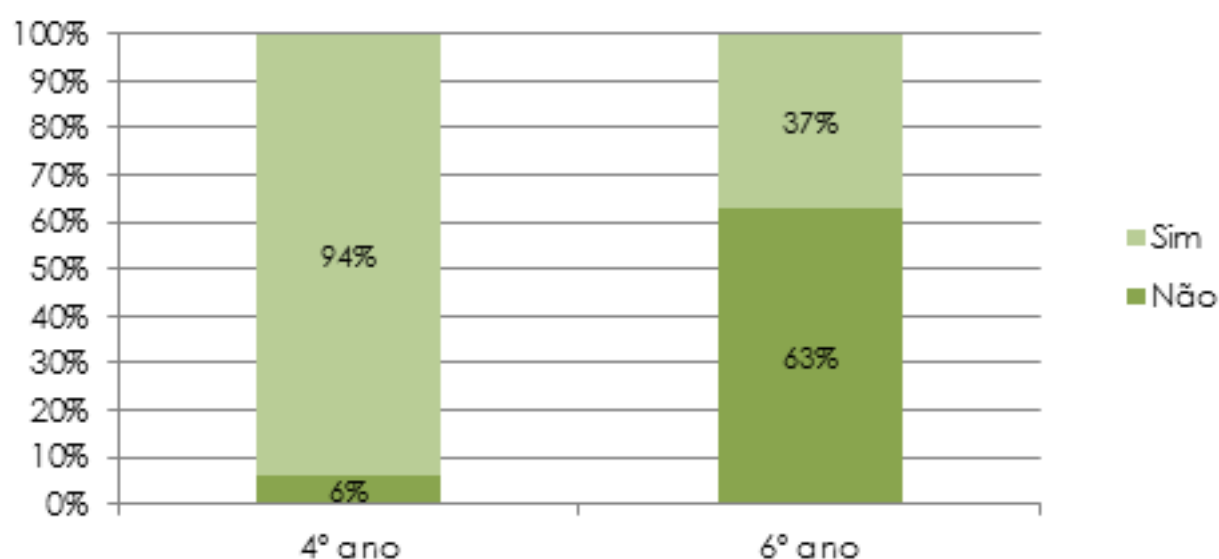


Gráfico 7 – Subtematização nos textos por ano de escolaridade

Nesta etapa, os alunos do 4.º ano destacaram-se claramente ao organizarem as suas ideias do geral para o particular. Os alunos que incluíram esta etapa nos seus textos referiram-se a temas como divisões anexas à escola (pavilhão, recreio, associação de estudantes...) ou, adotando uma perspetiva mais pessoal, a pessoas presentes na escola (professores, funcionários, amigos...). Os restantes textos estavam organizados de forma aleatória, não atendendo à “hierarquia” proposta pelo autor de referência.

Por fim, expomos a análise da última fase da descrição, que diz respeito ao *Relacionamento*, e cujos resultados são apresentados no Gráfico 8:

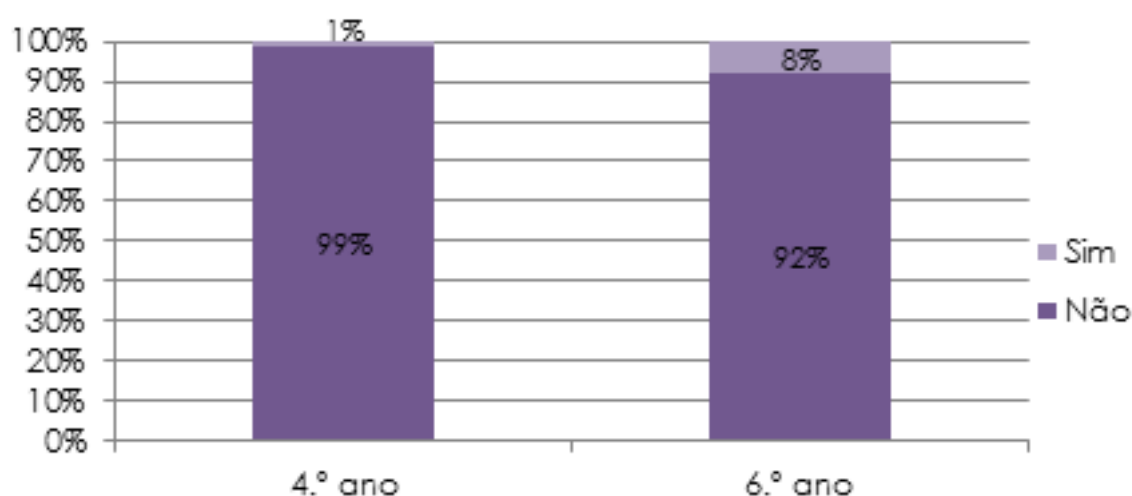


Gráfico 8 – Relacionamento nos textos por ano de escolaridade

A análise dos textos dos alunos revelou-nos que nem os alunos do 4.º nem os do 6.º ano utilizaram figuras de linguagem, nomeadamente as comparações e as metáforas que são naturais neste tipo de texto. Encontrámos, sobretudo, textos com uma linguagem muito objetiva, em que os alunos descreviam aspetos mais concretos e tangíveis. Tal, contudo, pode ter sido induzido pelo desafio colocado, que tinha implícita a descrição de algo que os alunos conheciam particularmente bem.

No decorrer da análise, inserimos outro tópico que diz respeito à *Extrapolação*, isto é, se o aluno teceu algum tipo de comentário que expressasse desejos, críticas, sentimentos, questões, etc. Constatou-se que a percentagem de alunos que incluiu tópicos de progressão nos seus textos foi igual para ambos os anos de escolaridade, ou seja, 65%.

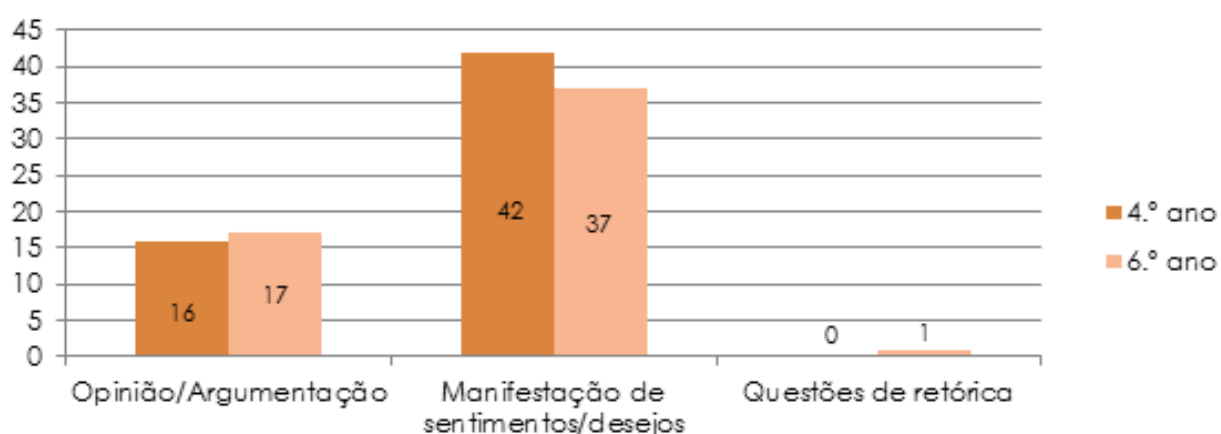


Gráfico 9 – Progressão nos textos dos alunos por ano de escolaridade

O Gráfico 9 mostra-nos os vários tópicos de progressão presentes nos textos dos alunos, com especial realce para a manifestação de sentimentos/desejos (Ex: "Eu gosto da minha escola!"). Importa acrescentar que alguns incluíram, nos seus textos, mais do que um "tipo" de extrapolação, como acontece neste exemplo: "A minha escola é muito fixe e gosto muito do espaço que temos, mas quando está a chover não gosto lá muito, porque não podemos ir lá para fora e a biblioteca está fechada."

Este ponto poderá refletir, em parte, a necessidade de os alunos de personalizar os seus textos, desabafando por escrito as suas motivações, angústias, sentimentos... Apesar de este não ser um aspeto fulcral a incluir na descrição, parece-nos interessante que os alunos o façam, atribuindo à escrita um papel de suporte afetivo e social.

Seguidamente, apresentamos o Gráfico 10 que diz respeito à forma como os alunos se posicionaram em relação ao seu discurso escrito:

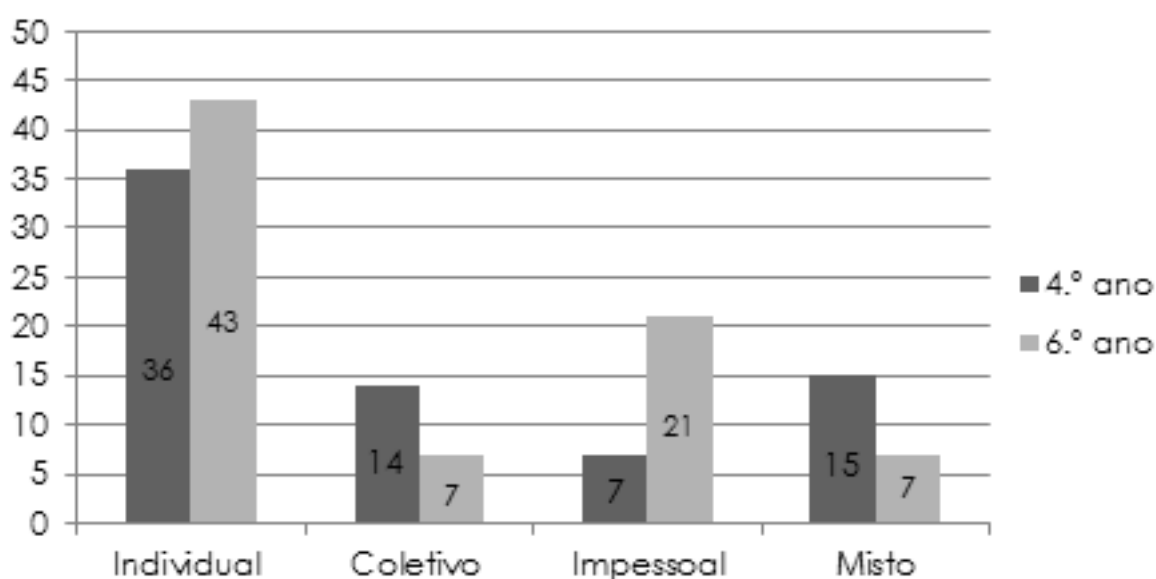


Gráfico 10 – Ponto de vista de implicação por ano de escolaridade

Destacamos a adoção de um ponto de vista individual associado à utilização dos determinantes *meu/minha*. A forma como o aluno se posiciona face ao texto poderá indiciar o seu grau de proximidade com a escola, sendo a forma impessoal aquela que revela mais distanciamento.

Em relação à adjetivação constatamos que, apesar de os alunos saberem que devem incluir adjetivos nas suas descrições, os seus textos não são ricos em adjetivos, sendo que a coluna da adjetivação inclui, na sua maioria, textos com pouco mais de quatro adjetivos e, em alguns casos, estes repetem-se no mesmo texto.

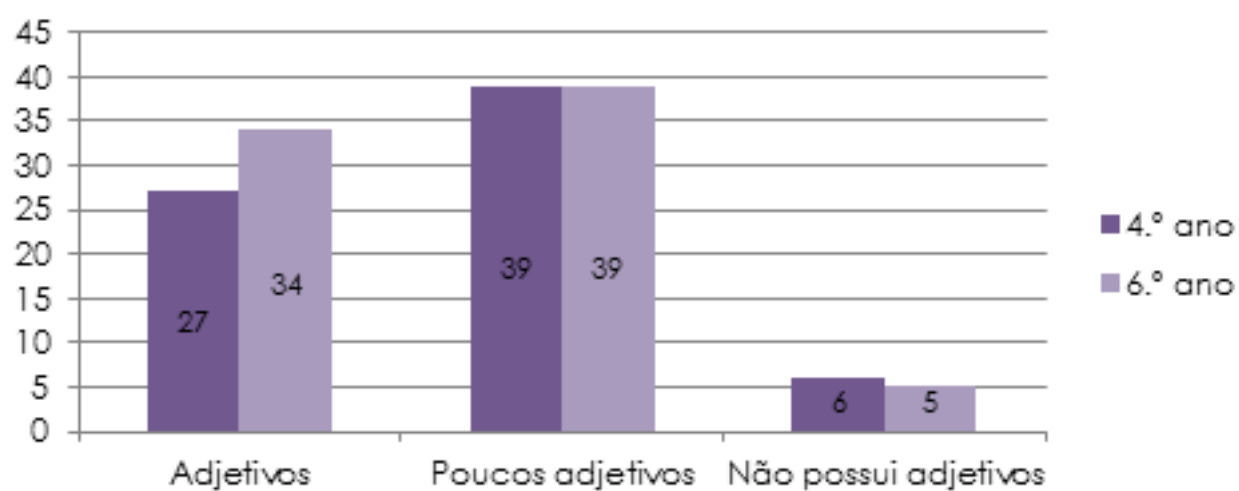


Gráfico 11 - Utilização de adjetivos por ano de escolaridade

No que respeita aos tempos verbais utilizados, as opções feitas pelos alunos foram praticamente unânimes, como se pode ver no gráfico seguinte:

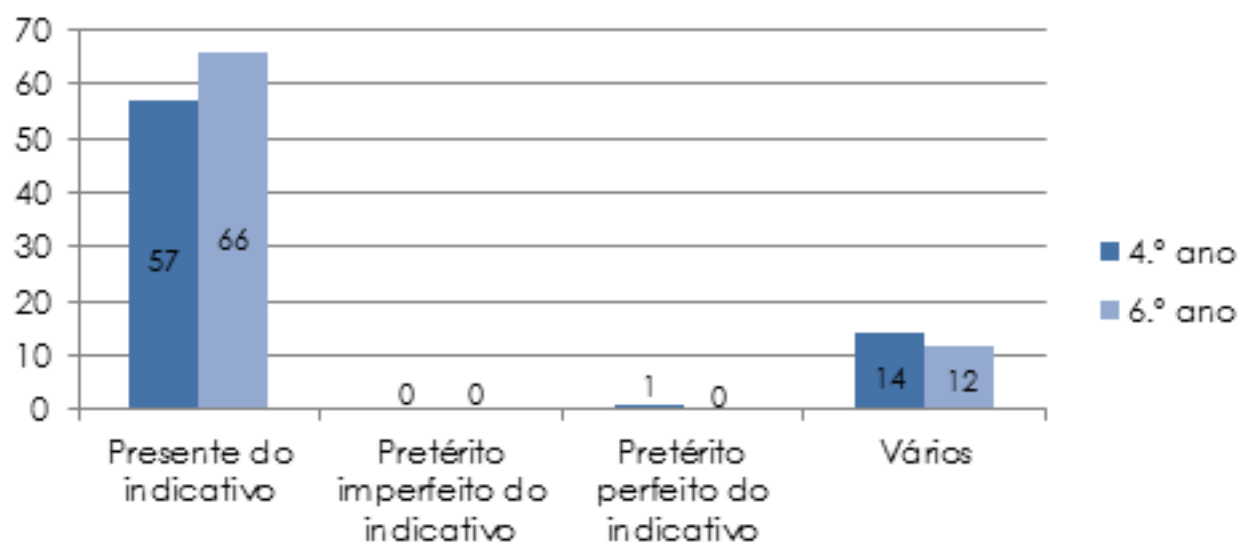


Gráfico 11 – Tempos verbais utilizados por ano de escolaridade

A escolha da maioria recai naturalmente no presente do indicativo, sendo uma situação previsível, uma vez que não estão a descrever um acontecimento ou local passado, mas um espaço



físico onde estão presencialmente. No tópico “Vários” incluímos textos de alunos que usaram mais do que um tempo verbal. Embora o número de alunos a fazê-lo não tenha sido significativo, esta heterogeneidade conferiu ao discurso escrito alguma incoerência, posicionando o objeto em diferentes dimensões temporais como revela o exemplo que mostramos de seguida.

temos ginástica no campo e às vezes jogamos
entretanto.
Depois vamos para a parte de cima onde fazemos
muita ginástica com o professor [redacted].
Temos dentro do edifício escolar temos dum
lado o sol e do outro lado também temos o sol
não o professor dum lado e o outro mas eu
tudo são os professores que trabalham, nesta escola.

Figura 1 – Excerto do texto de um aluno.

Constatámos também que 63% dos alunos do 4.º ano e 86% dos alunos do 6.º ano incluíram enumerações nos seus textos. Esta evidência poderá levar-nos a concluir que a maioria dos alunos reconhece a necessidade de incluir esta marca nos textos descritivos.

Na nossa análise, seguimos a tipologia de conectores proposta por Zorraquino et al. (1999), que inclui três tipos de conectores: aditivos, contra argumentativos e consecutivos. No gráfico abaixo, apresentamos os resultados da análise dos conectores usados pelos alunos:

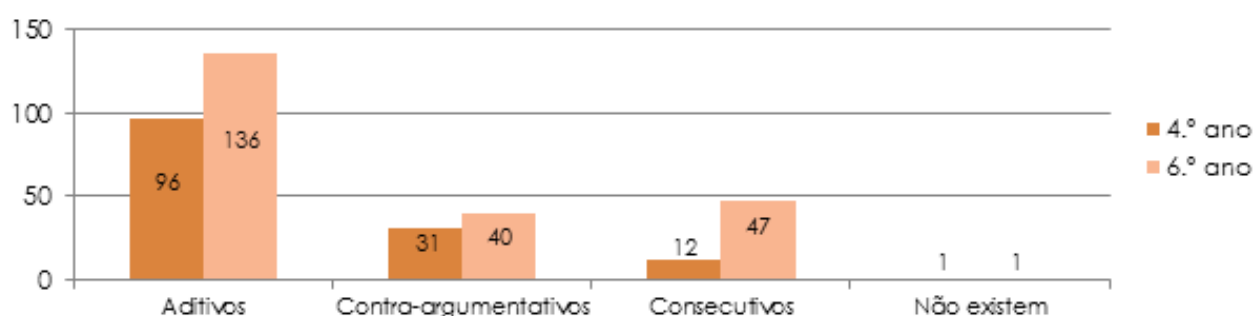


Gráfico 12 – Distribuição dos conectores usados pelos alunos segundo a tipologia de Zorraquino et al. (1999)

Observando o gráfico, podemos verificar que não existe grande discrepância entre os dois anos de escolaridade no que concerne aos tipos de conectores utilizados.

Entre os conectores aditivos, surgiram palavras/expressões como: para além de..., também, e..., enquanto... Nos conectores contra argumentativos, encontramos palavras/expressões como: no entanto, apesar de, não só, além disso, mas... A diferença mais significativa surge nos conectores consecutivos (pois, porque, assim, isto é, por isso...), que foram mais utilizados pelos alunos do 6.º



ano, revelando a tentativa de estabelecer relações de causa-efeito na sua descrição.

O próximo ponto da nossa análise diz respeito aos marcadores espaciais presentes nas produções dos alunos (na sua maioria advérbios de lugar) e que são típicos nas sequências descritivas.

A tabela que se segue mostra que os organizadores textuais usados pelos alunos foram bastante diversificados. Curiosamente, são os alunos mais novos que os utilizam com mais frequência nos seus textos, determinando o lugar que cada elemento ocupa no espaço da escola.

Tabela 1 – Marcadores espaciais usados nas produções dos alunos

Marcadores espaciais	Anos de escolaridade	
	4.º ano	6.º ano
por dentro/por fora/ no interior/ no exterior	23	22
lá	20	25
nesta/esta/nessa/essa	19	44
parte de trás/parte da frente	18	4
aqui/cá	16	20
em cima/em baixo	13	4
ao pé...	9	1
do lado esquerdo/direito	6	0
ao lado de...	5	5
mais à frente...	4	1
junto a.../perto de...	3	1
do outro lado...	2	0
nela...	2	0
aí...	2	1
logo a seguir...	1	3
em redor de.../ rodeado de.../ à volta de...	1	2
ao sairmos...	1	1
antes de lá entrar...	1	0
mais um passo...	1	0
não existem	18	14

Como já referimos, na análise dos erros ortográficos presentes nos textos dos alunos seguimos a tipologia proposta por Araújo et al. (2007), que estão elencadas na tabela seguinte:



Tabela 2 – Tipos de erros identificados nos textos dos alunos por ano de escolaridade

Tipos de Erros	Anos de escolaridade	
	4.º ano	6.º ano
Problemas de acentuação	42	56
Substituição vocálica	31	28
Omissão	27	28
Representações múltiplas	27	22
Adição	16	7
Concordância de sujeito	16	13
Ausência de hífen	13	9
Apoio na oralidade	13	10
Junção	11	1
Formação ilegal	11	11
Disjunção	7	2
Acréscimo de hífen	6	1
Trocado b pelo v	6	7
Inversão	2	2
Substituição contextual	2	0
Confusão entre as terminações am e ão	1	5
Confusão na colocação de m pelo n antes do t f r etc.	1	2
Ausência de cedilha	0	0
Confusão na colocação de n pelo m antes do p ou b	0	3
Não tem erros ortográficos	1	7

A análise dos nossos dados leva-nos a concluir que os dois anos de escolaridade estão bastante equiparáveis, sendo que em seis categorias os alunos mais novos chegam mesmo a registar menos erros ortográficos. De facto, num total de 19 categorias de análise, os alunos do 4.º ano destacaram-se positivamente em 6 em relação aos restantes; em 3 categorias, ambos os anos de escolaridade registaram os mesmos valores; e em 10 categorias os alunos do 6.º ano apresentaram melhores resultados. Perante os valores resumidos na tabela podemos inferir que, mesmo em adolescentes com mais dois anos de idade, a vertente ortográfica continua a ser um domínio a merecer atenção e reflexão.



Conclusões

O trabalho de diagnóstico aqui apresentado procurou determinar se haveria progressão entre o 1.º e 2.º ciclos ao nível da produção de textos e do desempenho em ortografia.

A disponibilidade de um Agrupamento de Escolas permitiu-nos analisar componentes diversas de textos descritivos (aspetos formais, características da descrição e ortografia) de todos os seus alunos do 4.º e do 6.º ano de escolaridade do ano letivo 2011/2012. A adoção de uma metodologia qualitativa não nos permite fazer generalizações, porém, não deixa de ser curioso, e simultaneamente preocupante, constatar que as dificuldades apresentadas pelos alunos que participaram neste estudo são semelhantes nos dois ciclos de escolaridade. De facto, nos parâmetros avaliados, os nossos resultados não revelaram existir um progresso real do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, não tendo sido possível afirmar uma melhoria das competências (textuais e ortográficas) no 6.º ano de escolaridade.

O facto de não ter sido possível registar progressão, fez-nos refletir no que nos diz Gouveia (2012), ao referir a importância dos professores terem consciência do conhecimento linguístico e metalinguístico dos alunos em relação à escrita, nas diferentes fases de progressão de escrita na escola. Parece-nos que o trabalho cooperativo entre professores dos vários ciclos seria uma possibilidade a ter em conta, instigando em conjunto, modos mais eficazes de auxiliar os alunos no desenvolvimento destas competências.

Poucos são os estudos no campo da Didática de Línguas que investigam a evolução das aprendizagens dos alunos, acompanhando os mesmos Sujeitos em mais do que um momento ao longo do tempo, que avaliam a sua evolução num determinado contexto de forma progressiva e que comparam os resultados obtidos na mesma tarefa de escrita (o mesmo género textual). No final deste estudo, várias foram as possibilidades investigativas que surgiram para estudos futuros. Entre elas, está a oportunidade de fazer uma nova análise, quando estes alunos estiverem a frequentar o 2.º ciclo (no caso dos que estavam no 1.º) e o 3.º ciclo (para os que estavam no 2.º ciclo). Abriria, assim, a possibilidade de fazer um estudo longitudinal, raro na área da didática, e que poderia amadurecer as reflexões feitas neste nosso projeto.

Referências

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes* (4.ª ed.). Paris: Éditions Nathan.

Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

Aleixo, C. A. (2010). *Roteiro: Avaliação de textos: da Aferição das Aprendizagens à Sala de Aula*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Allal, L., Köhler, L., Barbey, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Saint-Paul Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Araújo, A., Mieiro, A., & Martins, S. (2007). *Erros de escrita: a influência da oralidade na escrita*.



Retrieved from http://www.fpce.up.pt/fjc_old/actas/2o_forum/erros_escrita.pdf.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia - princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.

Barros, D. L. P. (2005). *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Editora Parma Ltda.

Brissaud, C. (2011). Didatique de l'orthographe: avancées ou piétinements? *Pratiques*, (nº149/150), 207–226.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité Langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras.

Buescu, C. H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*. Portugal: Ministério de Educação e Ciência. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S. A.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.

Dicionário terminológico. (2008). *Ministério da Educação e Ciência*. Retrieved from <http://dt.dge.mec.pt/>

Foley, J. A., & Lee, C. (2004). A Framework for Tracing the Development of Children's Writing in Primary Schools. In J. A. Foley (Ed.), *Language, Education and Discourse: Functional Approaches* (Vol. Foley, J., pp. 97–119). Londres: Continuum.

González, I. (2005). *Instruções de escrita: Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gouveia, M. (2012). Aspectos do uso de orações encaixadas num corpus de desenvolvimento da escrita no Ensino Básico. In M. A. Costa & I. Duarte (Eds.), *Nada na linguagem lhe é estranha: Homenagem a Isabel Hub Faria* (pp. 197–213). Porto: Edições Afrontamento. Retrieved from <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/bc/22.pdf>

Graham, S., MacArthur, C., & Fitzgerald, J. (2007). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press.

Hunkeler, H. (2011). Langage SMS et orthographe au collège. *Enjeux*, (nº 81), 81–102.

Marques, C., Silva, I., & Ferreira, P. C. (2006). *Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: Roteiros para a ação didática no Secundário*. Porto: ASA.

Montésinos-Gelet, I., Morin, M., & Lavoie, N. (2010). Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1ère et 2e année du primaire . *11e Rencontres Des Chercheurs En Didactique Des Littératures*. Genève.

Morais, A. (2002). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.



Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, S. (2004). A descrição como objecto de estudo na aula de língua materna: contributos pedagógico-didácticos. *Primeir@Prova - Revista Eletrónica Semestral de Línguas E Literaturas Modernas Da Faculdade de Letras Do Porto*, nº 0 - Abr. Retrieved from <http://web.letras.up.pt/primeiraprova/>

Silva, P. N. da. (2012). *Tipologias textuais - como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Slusarczyk, B. (2010). Approcher la qualité textuelle des écrits scolaires: le corpus grenouille à l'essai d'un jugement d'experts. *Synergies Pays Scandinaves*, (5), 97–110.

Zorraquino, M., Antonia, M. ., & Lázaro, J. P. (1999). Los marcadores del discurso. In V. Demonte & I. Bosque (Eds.), *Gramática descriptiva del español* (Vol. 3, pp. 4051–4213). Madrid: Espasa Calpe.