



Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal)

Study on writing difficulties in students of last year of basic education in the municipality of Vila Verde (Braga, Portugal)

Maria da Conceição Afonso Rebelo,
Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, Vila Verde, Portugal

José María Sola Reche,
Universidade de Alicante, Espanha

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 24 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2013

Afonso, M.C. y Sola, J.M. (2013). Estudo Sobre as Dificuldades de Escrita dos Alunos que Terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 204 – 216.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal)

Study on writing difficulties in students of last year of basic education in the municipality of Vila Verde (Braga, Portugal)

Maria da Conceição Afonso Rebelo, Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, Vila Verde, Portugal
mcarebelo@gmail.com

José María Sola Reche, Universidade de Alicante, Espanha
jsola@ua.es

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal a identificação das dificuldades de escrita de alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nas escolas oficiais do concelho de Vila Verde, distrito de Braga. Mais concretamente, pretendemos identificar, nos alunos que terminam o 4.º ano de escolaridade, características e níveis de escrita assim como dificuldades sentidas nos processos implicados na escrita reprodutiva de ditado e na planificação de um texto narrativo e expositivo. Para a recolha dos dados, recorreremos à adaptação e aplicação aos alunos da prova *PROESC*, prova de avaliação dos Processos de Escrita, de Cuetos et al. (2004). Os resultados obtidos, com base na análise da prova de avaliação dos processos de escrita, mostraram a existência de dificuldades nos processos de escrita de ditado e na planificação de um texto narrativo e expositivo, nos alunos que participaram no estudo.

Abstract

This research work aims to identify the main writing difficulties of students who complete the first cycle of basic education in the public schools of the municipality of Vila Verde, Braga. Specifically, we focus on the performance of fourth graders in terms of their characteristics and levels of writing, as well as difficulties in writing, dictation, and narrative and expository texts. For data collection, we used an adaptation of the *PROESC* test Cuetos et al. (2004), which specifically attempts to assess primary school children's writing performance. The results, based on analysis of evidence evaluation of the writing process, showed the existence of difficulties in the process of writing and dictation in planning a narrative and expository text in students who participated in the study.

Palavras-chave

Aprendizagem da escrita; Dificuldades de escrita; Escrita reprodutiva; Planificação de um texto

Keywords

Literacy learning; Spelling; Writing difficulties; Text production; Text planning

1. Introdução

O ato de escrever é, certamente, a maior das aprendizagens do ser humano, uma necessidade básica das sociedades, uma questão de cidadania (Gonzaléz, 2008). É através da escrita que o conhecimento se transmite, se ensina e se aprende, e se avalia o saber adquirido através da escola (Niza, 1997), tratando-se, assim, de uma competência muito associada ao sucesso e ao insucesso escolar (Santos, 1994; Carvalho e Pimenta, 2005).

Segundo (Ellis, 1995), a aprendizagem da escrita é uma atividade muito complexa por causa da necessidade do domínio de diferentes destrezas, umas de tipo motor, outras ortográficas, e, ainda, outras mais relacionadas com o estilo, que não se desenvolve linearmente mas através de níveis estruturais, desde que a criança contacta com a escrita até que obtenha consciência do sistema alfabético (Ferreiro e Teberosky, 2008).

As autoras anteriormente citadas defendem que escrever não é a mesma coisa que copiar, pois tal como Barbeiro e Pereira (2008) advogam, para se produzir um texto, é necessário dominar três competências: a compositiva, a ortográfica e a gráfica. A competência compositiva refere-se à forma de combinar expressões linguísticas para formar o texto; a competência ortográfica relaciona-se com as normas que estabelecem a representação escrita das palavras; a competência gráfica tem a ver com a capacidade de materializar os sinais gráficos, sob a forma de escrita.

Em suma, o sistema de escrita é encarado como uma atividade cerebral, ou seja, uma atividade cognitiva (Festas, 2002), cuja complexidade está, intimamente, ligada ao desenvolvimento cerebral, e que leva cerca de quatro anos a ser adquirida. De facto, a escrita é uma das atividades cognitivas que mais zonas cerebrais ativa (Queiroz, 1999; Cuetos, 2009).

1.1. A escrita enquanto atividade cognitiva

Os modelos explicativos dos processos neurofisiológicos da linguagem mais recentes defendem que o seu funcionamento está relacionado com grandes redes neuronais caracterizadas por conexões complexas, assim como com o envolvimento de sistemas acessórios que ultrapassam a atividade do córtex cerebral e as áreas ditas da linguagem (Fonseca, 1999).

Segundo Queiroz (1999), na escrita, intervêm, sequencialmente, uma série de funções, entre elas, a audição e a visão; a decodificação das mensagens verbais; a codificação associada à reprodução do que se vê e do que se ouve; criação do modelo global *de gesto escrito*, com recurso à imaginação, à memória, à atenção, à inferência, à antecipação (existência de reação interativa entre o sujeito e a escrita); a passagem do modelo global de gesto escrito à zona cerebral que o irá aplicar em linguagem articulada; e a passagem à linguagem articulada é controlada por impulsos do sistema nervoso (movimentos oculares, postura, movimentos dos membros superiores).

É de sublinhar que cada uma destas funções é controlada por uma determinada zona do cérebro.

Digamos que o exposto é a tentativa de simplificação de um processo bem mais complexo, porque implica mecanismos neurobiológicos. Hoje, é possível identificar, com precisão, as áreas cerebrais que intervêm em cada um dos processos de escrita, graças à neuro imagem. Cada processo depende de redes neuronais que se estendem por amplas zonas do cérebro. É o caso da escrita criativa, tendo em conta que esta é uma atividade que implica tarefas de planificação, linguísticas, espaciais, motoras, entre outras. Ou seja, na escrita criativa, por cada processo, são responsáveis diferentes áreas cerebrais, na ótica de Cuetos (2010).

Segundo este autor, cada processo que intervém na escrita é da responsabilidade de uma área cerebral, que passamos a especificar:

- A planificação daquilo que pretendemos escrever exige a recuperação da memória de longo prazo, da definição de objetivos, etc. Assim, este processo está dependente dos lóbulos frontais, mais especificamente, da zona pré-frontal;
- As estruturas sintáticas, isto é, as regras sintáticas segundo as quais se constroem as orações, dependem, sobretudo, da zona peri silviana, nomeadamente da área de Broca. Inúmeros estudos têm provado que esta área é responsável pelas regras gramaticais.
- A recuperação léxica ou ortografia das palavras é recuperada por duas vias, neste caso, a léxica e a sublexical. A primeira destas vias depende de redes neuronais que se estendem pela zona parieto-temporal esquerda; a segunda, a via de transformação de fonemas em

grafemas, tratando-se de regras gramaticais, depende das zonas à volta da cisura de Sílvia.

- Os processos motores, responsáveis pelos movimentos motores, dependem de redes que se estendem por amplas zonas compreendidas, entre a parte superior dos lóbulos parietais e frontais. Provavelmente, nos parietais, estão os programas motores responsáveis pela escrita à mão, e, na zona frontal, principalmente na área de Exner, situam-se os programas responsáveis pelo desenho das letras.

Em síntese, podemos concluir que a escrita é uma atividade neurobiológica muito complexa, porque a criança está exposta a vários desafios: a fruição das ideias e respetiva tradução numa linguagem convencional; a adequação aos objetivos como escritor não descurando, para isso, os objetivos do leitor; a codificação da oralidade numa linguagem alfabética; o domínio da imagem mental da sequência gráfica; o controlo motor e a utilização da pontuação para a segmentação de unidades sintáticas e semânticas. Ou seja, escrever implica o tópico, o género, programar, tomar notas, selecionar e organizar a informação (Barbeiro e Pereira, 2008). Por outras palavras, a concretização de uma ideia através de signos gráficos requer o recurso a, pelo menos, quatro processos cognitivos: planificação da mensagem, construção das estruturas sintáticas, seleção das palavras e processos motores (Cuetos, 2009).

Na escrita torna-se necessário salientar tanto a escrita de textos (escrita compositiva), como outras formas de escrita frequentes, a cópia e o ditado (codificação escrita) (Citoler, 1996). Esta última forma de escrever é uma escrita mais mecânica, portanto, que, vulgarmente se designa como escrita reprodutiva, e onde intervêm menos processos cognitivos.

1.2. Processos cognitivos que intervêm na escrita compositiva

1.2.1 Planificação

Para se produzir um texto, tal como referido anteriormente, é necessário que se dominem três competências: compositiva, ortográfica e gráfica. A automatização das competências ortográfica e gráfica deve ser adquirida, o mais cedo possível, para que o escrevente (aluno) possa dedicar toda a capacidade de processamento à competência compositiva, na perspetiva de Barbeiro e Pereira (2008).

Segundo, ainda, os mesmos autores, a competência compositiva implica várias tarefas: ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; no caso da sua integração, articular os conteúdos com os outros elementos do texto; e, por último, dar-lhes uma expressão linguística para integrarem o texto, respeitando, para isso, exigências de coesão e de coerência.

Deste modo, tendo em conta a perspetiva de Barbeiro e Pereira (2008), produzir um texto implica mobilizar uma variedade de componentes ou processos necessários à formulação de expressões linguísticas que constarão no texto, sendo, também, um ato influenciado por diferentes fatores: cognitivos, emocionais e sociais.

Na escrita compositiva, a componente de planificação deste processo é, certamente, o processo de maior complexidade cognitiva. Também chamada de tomada de decisões, por alguns investigadores (Bereiter e Sardamalia, 1987). O certo é que o escrevente tem de realizar um plano onde terá de decidir sobre o assunto que se apresenta, em primeiro plano, e, em segundo plano, decidir a quem se dirige, a forma como vai dizer, o que pretende, o que sabe sobre o assunto, entre outros (Black, 1982).

A planificação é um processo que depende de variáveis psicológicas inerentes ao próprio escritor, tais como a motivação, afeto e memória, assim como de variáveis contextuais (Hayes, 1996).

Deste modo, a expressão escrita constitui-se como um processo de resolução de problemas, uns mais relacionados com os aspetos concetuais da escrita e outros mais relacionados com os aspetos da realização da tarefa de escrita (Nicholls et al., 1989; Albuquerque, 2002). Assim, nesta perspetiva, é fundamental a colaboração, entre o professor e o aluno, antes e durante a atividade de escrita, assim como a colaboração do par ou do grupo (Martins e Niza, 1998).

1.2.2 Construção das estruturas sintáticas

A escrita não se esgota nos processos cognitivos responsáveis pelo seu planeamento, após esta fase, o escritor passa à construção das estruturas gramaticais que lhe permitem expressar a sua mensagem (Cuetos, 2009).

Segundo este autor, as estruturas sintáticas, neste estágio, constituem-se como armazéns vazios de conteúdo – uma vez que são as regras sintáticas que nos orientam na forma como a mensagem deve ser dita –, mas nunca nos indicam as palavras que devemos utilizar. Assim, na construção das estruturas sintáticas, o escritor terá de ter sempre em conta alguns fatores, tais como o tipo de frase (interrogativo, passivo, relativo, imperativo, etc.) e a colocação das palavras funcionais, que servirão de nexo de união entre as palavras e o conteúdo.

Assim sendo, podemos afirmar que estamos perante a passagem de um nível de discurso interior – caracterizado por uma sintaxe própria, desconexa e incompleta, com tendência para a elipse e a predicação –, para um nível em que o significado depende da forma como as palavras se combinam entre si (Vigotsky, 1993).

Deste modo, é importante referir que, embora alguns dos componentes da frase não sejam obrigatórios, todos eles têm de se ajustar às regras ortográficas.

Quanto à colocação das palavras funcionais, é necessário dominar as regras que regem a sua colocação. Por exemplo, sabemos, implicitamente, que o sintagma nominal ou grupo nominal requer a presença de um artigo; o complemento circunstancial, de uma preposição ou de um advérbio; etc. (Cuetos, 2009).

Neste sentido, concordando com Cuetos (2009), podemos concluir que a ordem das palavras remete-nos para o significado, e, assim sendo, a alteração da sua ordem pode alterar o significado da mensagem.

É de referir, por último, que um dos aspetos marcantes da linguagem escrita é a pontuação (Halliday, 1989; Barbeiro e Pereira, 2008). Com efeito, os sinais de pontuação e auxiliares de escrita permitem ao escritor representar, graficamente, a prosódia. Assim, este aspeto sintático é exigente relativamente aos conhecimentos do escritor, pois este tem de saber qual a função associada a cada sinal de pontuação (Cuetos, 2009).

1.2.3 Seleção das palavras

Depois de construído o armazém sintático pelo qual vai expressar a mensagem, o escritor passa para a seleção da(s) palavra(s). Esta realiza-se quase de maneira automática, através da ativação da representação da palavra que melhor se ajusta ao conceito que o escritor quer expressar, até mesmo quando, para o mesmo conceito, existe mais do que uma palavra. Neste caso, o escritor escolhe a palavra que mais se ajusta, de acordo com algumas restrições, isto é, se é repetida, se está mais de acordo com o estilo do texto, etc. (Cuetos, 2009).

A seleção das palavras implica, como já dissemos, o domínio do sistema ortográfico (competência ortográfica). Tal como acontecia, na leitura, o escritor pode utilizar duas vias: a via léxica ou ortográfica, ou a via indireta ou sublexical.

Através da via léxica, o escrevente, por intermédio, da mensagem que quer expressar, ativa o significado ou o conceito que se encontra numa memória de conceito, denominada de *sistema semântico*. A seguir, procura a forma fonológica correspondente a esse significado, noutra armazém (memória), denominado *léxico fonológico*. Por último, a conversão dos sons que compõem a palavra em grafemas efetua-se, mediante o mecanismo de conversão fonema-grafema (Cuetos, 2009). Os grafemas que correspondem à palavra que se quer escrever ficam armazenados, numa memória operativa, denominada armazém grafémico (Lúria, 1974).

A representação ortográfica diretamente do léxico mental não permite a escrita de palavras desconhecidas ou de pseudo-palavras. Mas, o que é certo, é que é possível escrevê-las, o que prova a existência de outra via, neste caso, a via sublexical. A via sublexical permite ao escrevente obter a ortografia, graças à aplicação das regras de transformação de fonemas em grafemas, permitindo, assim, escrever palavras desconhecidas que sejam regulares. No entanto, se utilizada na escrita de ortografia arbitrária, pode levar a erros ortográficos (Ellis, 1982; Ellis e Young, 1988; Festas et al., 2007).

A via léxica não é eficiente para a escrita de palavras desconhecidas, ao passo que, pela via sublexical, é possível escrever uma palavra nunca vista, bastando, para isso, que seja regular, ou seja, que haja uma correspondência biunívoca, entre fonemas e grafemas (Cuetos, 2009).

1.2.4 Processos motores

Depois de ativado o armazém grafémico, para ter acesso à forma gráfica das palavras que o escrevente vai compor, são necessários diferentes processos, antes de a palavra ser representada em qualquer tipo de suporte.

Cuetos (2009) considera que a primeira tarefa consiste em ir buscar a codificação grafémica da palavra que se encontra no *armazém grafémico*. De seguida, antes da palavra ser representada, procede-se à seleção do tipo ou forma de letra, os denominados alógrafos, que se encontra na zona da memória designada como *armazém aleográfico*.

Terminado este mesmo processo linguístico, é a vez de se pôr em ação o processo motor, que permite, através de movimentos musculares, traduzir, graficamente, os alógrafos. É de referir, também, que a recuperação do padrão motor relativa ao alógrafo que o escritor pretende escrever, depende de uma zona cerebral próxima da área motora e que os padrões diferem, em função da escrita (tamanho de letra, o suporte da escrita, o material com que se escreve, etc.).

Em suma, podemos dizer que a concretização desta tarefa gráfica é uma tarefa preceptivo-motora muito complexa, uma vez que pressupõe uma sequência de movimentos coordenados, sendo que cada um deles tem de ocorrer, precisamente, no momento que lhe corresponde (Thomassen e Teulings, 1983).

1.3. Processos cognitivos que intervêm na escrita reprodutiva

1.3.1 Ditado

Entende-se que a escrita na forma de ditado como a representação gráfica dos sons emitidos pela pessoa que dita e que o mesmo é de maior complexidade que a cópia, requerendo uma boa retenção auditiva, e ao mesmo tempo, a interiorização prévia dos grafemas e a correspondente relação com os fonemas (Cuetos, 2009). Este autor considera, também, que no ditado intervêm a capacidade de sequencialização ou ordenação de estímulos auditivos que através de uma representação mental se vão transformando em linguagem escrita.

Quanto aos processos que intervêm na elaboração escrita, a partir do ditado, Cuetos (2009) refere a existência de quatro vias que permitem este tipo de escrita:

- 1ª Via - Análise acústica dos sons, que permite identificar os fonemas que compõem as palavras (ou sílabas, no caso de se tratar de ditado de sílabas); depois de identificados os fonemas, passa-se ao reconhecimento das palavras, no *léxico auditivo*, que é o armazém das palavras orais, palavras de menor ou maior frequência, porque já foram utilizadas; o reconhecimento efetuado aponta para o alcance do seu significado, o qual se encontra, no *sistema semântico*; e, de seguida, é ativada a forma ortográfica armazenada no *léxico ortográfico*, a partir do sistema semântico. Esta forma ortográfica encontra-se retida numa memória de curto prazo, denominada de armazém grafémico, de onde se seguirão os processos motores.
- 2ª Via - Além da via que acabámos de descrever, a escrita de ditado pode ser feita por outra via que nos proporciona a escrita de palavras pouco frequentes ou, inclusivamente, pseudo-palavras. Através desta via, o *sistema semântico* não é ativado, visto não termos um significado associado aos sons, assim como também não participam os *processos léxicos*, pois estas palavras ou pseudo-palavras não se encontram armazenadas. Nesta via, intervêm os seguintes processos: identificação de fonemas; depois, através do mecanismo de conversão acústica-fonológica, recupera-se a pronúncia desses sons, que se retém no armazém de fonemas; de seguida, o mecanismo de conversão grafema-fonema encarrega-se de transformar cada som na letra (ou letras) que lhe corresponde. É de salientar que a utilização desta via dá origem a erros, principalmente, a substituições, devido às semelhanças características de alguns sons.
- 3ª Via - Esta forma de escrever o ditado, tal como as outras, tem início na identificação dos fonemas, fazendo-se o reconhecimento das palavras, no léxico auditivo e no acesso ao

sistema semântico; a partir daqui, é ativado o léxico fonológico (em vez do léxico ortográfico), o que permite a conversão fonema-grafema através dos mecanismos de conversão grafema-fonema. Refira-se que esta via é suscetível, também, de erros ortográficos.

- 4ª Via - Esta via é entendida como uma via que permite a escrita correta das palavras, porque se consulta o léxico ortográfico sem se consultar o léxico semântico. Isto é, escreve-se sem saber o significado daquilo que se está a escrever.

1.3.2 Cópia

A escrita copiada, de acordo com Pérez (2007), é o método de aprendizagem característico de um aluno que se insere num baixo nível de aprendizagem, a forma que demonstra menor dificuldade, bastando, para a sua concretização, ter uma adequada destreza grafo motriz e perceptiva, assim como uma retenção visual suficiente.

Embora a cópia seja a forma de escrita menos exigente, como afirma Pérez (2007), porque o escritor já tem as palavras escritas sobre um suporte, nesta estão envolvidas duas vias, que são a léxica e a subléxica (Cuetos, 2009).

De acordo com Cuetos (2009) e Cruz (2009), através da via léxica, a atividade começa, tal como no ditado, pelo sistema de análise visual de leitura, onde se identificam as letras que formam a palavra; seguidamente, a partir destas letras, ativa-se a palavra correspondente ao léxico visual; depois, a partir das letras que se reconheceram, ativa-se, no léxico visual, a palavra correspondente; por sua vez, esta representação léxica ativa o seu significado presente no sistema semântico.

De seguida, começam as operações que dizem respeito à escrita. Desde o sistema semântico, é ativado o léxico e o ortográfico, de forma a ser obtida a forma ortográfica das palavras que se retêm, no armazém grafémico, de onde se iniciam os processos motores.

De igual modo, a outra via, isto é, a via subléxica, depois de identificadas as letras, no processo de análise visual, inicia o processo de conversão grafema-fonema, que transforma essas mesmas letras nos sons correspondentes, sendo retidas no armazém de pronúnciação. A partir daqui, o mecanismo é inverso, ou seja, a conversão é do fonema em grafema. Quando a correspondência é biunívoca entre fonema e grafema, não existem problemas para escrever, corretamente. Mas se, pelo contrário, esta correspondência não for biunívoca, podem aparecer, por esta via, erros ortográficos. Normalmente, esta via funciona melhor para a escrita de pseudo-palavras.

2. Objetivos

A escrita é um meio poderoso de comunicação e de aprendizagem, por isso desempenha um papel preponderante na vida em sociedade, sendo o seu domínio uma questão de cidadania. No entanto, à escrita, ainda lhe estão associados níveis consideráveis de insucesso (Santana, 2007; Cruz, 1999, ME, 2010).

É do consenso geral que o desenvolvimento das habilidades da escrita funciona como alicerces de todas as aprendizagens escolares, e, por conseguinte, quanto mais cedo estas habilidades forem consolidadas, melhor será para o sucesso académico do aluno. Desta forma, a escola assume um papel preponderante na aprendizagem da linguagem escrita, na forma como os alunos se apropriam das habilidades de escrita e na forma a usam como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento (Niza, 1997).

Os diferentes tipos de distúrbios causadores das dificuldades com que algumas crianças se deparam na escrita correta das palavras são denominados por disgrafia ou disortografia (Fonseca, 1999; Cruz, 2009; Cuetos, 2009). A disgrafia é um problema que se prende mais com a execução do que com a composição. Por seu lado, a disortografia é um problema que se relaciona com a capacidade de planificação e de formulação escrita (Cruz, 2009).

A disortografia ou dificuldades na escrita compositiva *“ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais”* (Fonseca, 1999, in Cruz, 2009:185). Ou seja, de um modo geral, os indivíduos com disortografia

apresentam grandes dificuldades na execução dos processos cognitivos subjacentes à escrita compositiva (planificação, construção da estrutura sintática, seleção de palavras e revisão).

Com este estudo, pretendemos, sobretudo, aprofundar o conhecimento sobre as características da escrita e a apropriação de processos cognitivos envolvidos em certos aspetos da escrita de alunos que já estão a concluir o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O problema de investigação derivou, naturalmente, do facto de entender até que ponto o conhecimento de erros característicos da escrita pode ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos que participaram no estudo, quanto ao domínio da Língua Portuguesa.

3. Método

3.1 Instrumentos

As escolas que são objeto de estudo, localizam-se no concelho de Vila Verde, distribui-se por dois tipos de aglomerados populacionais: vilas (Vila Verde e Prado) e aldeias.

A investigação desenvolve-se dentro de um universo, o concelho de Vila Verde, no distrito de Braga, onde se define um conjunto de elementos com determinadas características, neste caso, a *população* em estudo. Dito de outra forma, a população é a contextualização humana a que se destina a investigação (Ghiglione e Matalon, 1993).

Assim, fazem parte da população do nosso estudo, 364 alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade, referentes a três agrupamentos de escolas, que frequentaram as escolas oficiais do concelho de Vila Verde, distrito de Braga, no ano letivo 2010/2011.

Sendo o nosso estudo uma investigação em educação, a medição torna-se mais difícil, tendo em conta que as variáveis, tais como a atitude do professor, a atenção, a compreensão e o interesse dos alunos não são diretamente mensuráveis. Isto leva a que indicadores sejam usados com bastante frequência, neste tipo de investigações. É o caso, por exemplo, do teste ou do questionário (Sousa, 2009).

Foi utilizado o teste de avaliação dos processos de escrita *PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura* - de F. Cuetos Vega; J. L. Ramos Sánchez e E. Ruano Hernández, traduzido e adaptado à Língua Portuguesa, para a colheita de dados sobre a escrita.

A prova *PROESC* destina-se à avaliação dos processos cognitivos subjacentes à representação gráfica de sílabas; palavras de ortografia *arbitrária* (palavras cuja ortografia não se pode deduzir por regras ortográficas, sendo só possível escrevê-las conhecendo-as bem); palavras de ortografia *com regras* (palavras que se podem escrever, corretamente, se conhecerem certas regras ortográficas); frases onde se avalia o uso correto da letra maiúscula, a acentuação em palavras agudas, graves e esdrúxulas, e o uso correto dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita; planificação de um texto narrativo; e planificação de um texto expositivo.

A bateria é constituída por seis provas que permitem avaliar aspetos diferentes da escrita quanto ao conhecimento das regras ortográficas e o conhecimento de regras de composição textual, sendo as tarefas a desempenhar, *ditado de sílabas*, *ditado de palavras*, *ditado de pseudo-palavras*, *ditado de frases*, *escrita de um texto narrativo*, e *escrita de um texto expositivo*.

Depois de avaliadas as seis provas, e para encontrar a equivalência das pontuações diretas com as categorias, utilizou-se a escala definida para o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, adaptada de Cuetos, Sánchez e Hernández (2004), que permite identificar os níveis de dificuldades dos alunos quanto à escrita.

3.2 Amostra

A amostra em estudo para avaliação dos processos de escrita é constituída por 364 alunos, estas escolas do 1.º CEB pertencem a três Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Verde, do distrito de Braga, que codificámos com o código X, Y e Z, sendo que a análise dos dados dos alunos será feita por Agrupamento de Escolas e não por estabelecimento de ensino, porque algumas escolas possuíam uma amostra muito reduzida, ou seja, sem significado estatístico.

Pela análise da tabela 1 podemos verificar que a maioria dos alunos é oriunda do Agrupamento X, ou seja, este Agrupamento de escolas tem mais alunos a frequentarem o 4.º ano de escolaridade do que os outros, pois 43,7% dos alunos da amostra pertencem ao agrupamento de escolas X.

Podemos observar que, dos 364 alunos que constituíram a amostra, 195 alunos são do género masculino (53,6%) e 169 são do género feminino (46,4%). No Agrupamento X, 52,2% dos alunos são do sexo masculino, no Agrupamento Y essa percentagem é de 54,8% e no Z é de 54,4%.

Tabela 1.

Tabela de contingência – género dos alunos por agrupamento

		Agrupamento			Total
		X	Y	Z	
Género	N	83	63	49	195
	Masculino % Entre Agrupamento	52,2%	54,8%	54,4%	53,6%
	% Total	22,8%	17,3%	13,5%	53,6%
	N	76	52	41	169
	Feminino % Entre Agrupamento	47,8%	45,2%	45,6%	46,4%
	% Total	20,9%	14,3%	11,3%	46,4%
Total	N	159	115	90	364
	% Entre Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	43,7%	31,6%	24,7%	100,0%

A tabela 2, mostra que, à data da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, 60, 7% dos alunos tinham 10 anos de idade. No Agrupamento X a maioria dos alunos tem 10 anos, correspondendo a 61,0% dos alunos; no Agrupamento Y, a maioria dos alunos têm 10 anos de idade, 59,1% dos alunos e no Agrupamento Z, à semelhança dos outros Agrupamentos, a maioria dos alunos tem 10 anos, correspondendo a 62,2% dos alunos.

Tabela 2.

Tabela de contingência – idade dos alunos

		Agrupamento			Total
		X	Y	Z	
Idade	9 N	62	44	34	140
	% Entre Agrupamento	39,0%	38,3%	37,8%	38,5%
	% Total	17,0%	12,1%	9,3%	38,5%
	10 N	97	68	56	221
	% Entre Agrupamento	61,0%	59,1%	62,2%	60,7%
	% Total	26,6%	18,7%	15,4%	60,7%
	11 N	0	2	0	2
	% Entre Agrupamento	,0%	1,7%	,0%	,5%
	% Total	,0%	,5%	,0%	,5%
	12 N	0	1	0	1
	% Entre Agrupamento	,0%	,9%	,0%	,3%
	% Total	,0%	,3%	,0%	,3%
Total	N	159	115	90	364
	% Entre Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	43,7%	31,6%	24,7%	100,0%

4. Resultados

Com os dados provenientes da Prova de Avaliação dos Processos de Escrita, fizemos uma análise detalhada para cada uma das categorias/variáveis que constituem a prova.

Pela exposição dos resultados da tabela 3, e em relação ao ditado de sílabas podemos verificar que cerca de 115 dos alunos em estudo apresentaram-se no nível de dificuldades (32,0%) e 64 no nível dificuldades-dúvidas (18,0%). Quanto ao ditado de palavras de ortografia arbitrária, podemos ver

que 43 alunos se situam no nível de dificuldades-dúvidas (12,0%), e 21 alunos no nível de dificuldades (5,8%). Quanto à frequência dos alunos da amostra na variável ditado de palavras com regras, podemos ver que 66 alunos se enquadram no nível de dificuldades-dúvidas (18,1%) e 64 alunos no nível dificuldades (17,6%). Podemos ver a distribuição dos alunos, na variável ditado de pseudo-palavras (com regras), onde é revelado que 223 alunos (61,0%) se situa no nível dificuldades e 73 alunos no nível dificuldades-dúvidas (20,0%), já quanto ao ditado de pseudo-palavras (global), os resultados dos alunos da amostra revelam que 134 alunos se enquadram no nível de dificuldades (37,0); 102 alunos se situam no nível dificuldades-dúvidas (28,0%). Quanto ao estudo da variável ditado de frases - acentos, revela que a percentagem de dificuldades é 0,3%, correspondente a um aluno, e no nível dificuldades-dúvidas é de 0,8% (3 alunos), já ao nível do ditado de frases - maiúsculas, podemos ver, que 57 alunos apresentam-se no nível dificuldades - dúvidas (16,0%) e 39 alunos no nível de dificuldades (11,0%). Quanto ao ditado de frases - sinais de pontuação, podemos, então, observar que 52 alunos se inserem no nível dificuldades-dúvidas (14,0%) e 24 alunos no nível dificuldades (6,6%).

Por último, no respeito à prova de avaliação dos processos de escrita - escrita de um texto narrativo, podemos observar que 45 alunos situam-se no nível dificuldades-dúvidas (12,0%) e 12 alunos no nível dificuldades (3,3%), já ao nível do texto expositivo, 10 alunos apresentam-se ao nível dificuldades-dúvidas (2,7%) e no nível baixo 152 alunos equivalente à percentagem de 42,0%.

Tabela 3.

Frequências das categorias/variáveis da prova PROESC.

PROESC									
					Sem dificuldades			Total	
			Dificuldades	Dúvidas	Nível baixo	Nível médio	Nível alto		
Ditado	Sílabas		n	115	64	136	49	0	364
			%	32	18	37	14	0	100
	Palavras	Ortografia Arbitrária	n	21	43	108	138	54	364
			%	5,8	12	30	38	15	100
		Ortografia c/ regras	n	64	66	97	87	50	364
			%	17,6	18,1	27	24	14	100
	Pseudo-palavras	Com regras	n	223	73	53	12	3	364
			%	61	20	15	3,3	0,8	100
		Global	n	134	102	86	34	7	364
			%	37	28	24	9,3	1,9	100
	Frases	Acentos	n	1	3	45	109	206	364
			%	0,3	0,8	12	30	57	100
		Maiúsculas	n	39	57	74	190	4	364
			%	11	16	20	52	1,1	100
		Sinais de pontuação	n	24	52	72	88	128	364
			%	6,6	14	20	24	35	100
Escrita de texto	Narrativo	n	12	45	105	60	142	364	
		%	3,3	12	29	17	39	100	
	Expositivo	n	0	10	152	65	137	364	
		%	0	2,7	42	18		100	

A tabela que se segue indica-nos a frequência e a percentagem, para os alunos da amostra, no total das provas que constituem a bateria PROESC, onde, se verifica que 43 (11,8%) alunos apresentam dificuldades, no total da prova (11,8%) e 62 (17,0%) com dificuldades-dúvidas. Também podemos observar que 90 (24,7%) alunos se enquadram num nível baixo, 110 (30,2%) no nível médio e 59 (16,2%) no nível alto.

Tabela 4.

Frequências – total das provas da amostra

PROESC		Bateria	
		n	%
Dificuldades		43	11,8
Dúvidas		62	17
Sem dif.	Baixo	90	24,7
	Médio	110	30,2
	Alto	59	16,2
Total		364	100

Pela observação dos resultados da tabela 5, verifica-se que ao nível de todas as correlações entre as variáveis referentes à escrita de ditados no que respeita às dificuldades quanto a sílabas ($r=0,24$; $r=0,22$), palavras de ortografia arbitrária ($r=0,33$; $r=0,28$) e com regras ($r=0,35$; $r=0,30$), pseudo-palavras no global ($r=0,30$; $r=0,22$) e com regras ($r=0,34$; $r=0,25$), acentuação ($r=0,30$; $r=0,30$), maiúsculas ($r=0,23$; $r=0,15$), sinais de pontuação e auxiliares de escrita ($r=0,28$; $r=0,33$), apresentam níveis de correlação positiva com a dificuldade de escrita quanto a textos narrativos e expositivos prospectivamente, sendo que o aumento dos níveis de dificuldade no que concerne à escrita de textos narrativos e expositivos, está associado ao aumento das dificuldades dos alunos quanto às exigências dos ditados, sendo todos estes resultados estatisticamente significativos ($p \leq 0,05$).

Tabela 5.

Correlação entre variáveis.

PROESC			Escrita de texto			
			Narrativo		Expositivo	
			Correlação Pearson	Sig.	Correlação Pearson	Sig.
Ditado	Sílabas		0,244**	0,00	0,227**	0,00
	Palavras	Ortografia Arbitrária	0,339**	0,00	0,282**	0,00
		Ortografia c/ regras	0,358**	0,00	0,308**	0,00
	Pseudo-palavras	Global	0,305**	0,00	0,221**	0,00
		Com regras	0,345**	0,00	0,252**	0,00
	Frases	Acentos	0,306**	0,00	0,301**	0,00
		Maiúsculas	0,237**	0,00	0,156**	0,00
		Sinais de pontuação	0,284**	0,00	0,337**	0,00

**. Correlação significativa ao nível 0.01 (2-tailed)

5. Conclusão

As conclusões que vão de encontro à concretização dos objetivos enunciados anteriormente, serão agrupadas, de acordo com a bateria de provas aplicadas aos alunos para recolha de dados, que passamos a enunciar, de seguida.

Assim, em relação ao *ditado de sílabas*, o perfil de rendimento dos alunos que ficaram abaixo da média revelou que as dificuldades e dúvidas manifestadas por esses alunos derivam de dificuldades nos processos subléxicos (via fonológica), no domínio das regras de conversão fonema-grafema.

No que se refere ao ditado de *palavras de ortografia arbitrária*, o perfil de rendimento dos alunos da amostra revelou-nos que as dificuldades e as dúvidas se situam nas substituições de letras: “j” por “g”, “s” por “c”, “u” por “o”, “x” por “ss”, etc. Deste modo, constatámos que estes alunos têm problemas nos processos léxicos, já que não dominam as representações mentais das palavras.

Ao contrário do ditado de palavras de *ortografia arbitrária*, no ditado de *palavras com regras*, o aluno consegue escrever as palavras correctamente, se conhecer bem as regras de ortografia.

Depois de analisados os resultados podemos verificar que os alunos que apresentam um perfil de dificuldades e um perfil de dificuldades-dúvidas não dispõem de uma boa memória verbal, uma situação comprovada pelos erros cometidos na aplicação de regras ortográficas.

A análise dos resultados obtidos pelos alunos, na prova de ditado de pseudo-palavras, permitiu-nos verificar que um número bastante significativo de alunos apresenta problemas a nível de processos subléxicos, devido às dificuldades manifestadas na conversão fonema-grafema, neste caso concreto, em unidades maiores que as sílabas, e também na memorização das regras ortográficas, pois a escrita de algumas pseudo-palavras assim o exigia.

Com o ditado de frases podemos aferir que os erros de acentuação foram cometidos em palavras agudas, nas graves e nas esdrúxulas. Relativamente ao uso da letra maiúscula, em geral, os erros foram irrelevantes. No que se refere aos sinais de pontuação e auxiliares de escrita, os alunos evidenciaram dificuldades, principalmente em aplicar as regras e sinais corretos da estruturação do diálogo e no uso do ponto de exclamação, e da vírgula para separar o grupo móvel dentro da frase. Deste modo, os alunos que se enquadram nos níveis de dificuldades não dominam suficientemente os conhecimentos da representação gráfica e da pontuação.

No que diz respeito à escrita de um texto narrativo, observámos que as principais dificuldades dos alunos se relacionam com a coerência e a estrutura. Na coerência as principais dificuldades estavam relacionadas com a estruturação da introdução. Na estruturação, os erros estavam mais relacionados com a continuidade lógica das ideias, na produção de frases complexas e no domínio de vocabulário rico e diversificado.

O perfil de rendimento dos alunos da amostra revelou-nos que alguns alunos têm dificuldades nos processos de planificação deste tipo de texto, a nível do registo das ideias, na sua organização e hierarquização, assim como no uso de mecanismos de coesão e de coerência.

Em relação à prova de escrita de um texto expositivo, tal como a prova anterior, obedece a critérios relacionados com o conteúdo e com a apresentação.

Em relação ao conteúdo, podemos concluir que os alunos apresentam lacunas nos seguintes aspetos da descrição de um animal, tarefa que lhes foi pedida. Constatou-se que, em muitos casos, não havia referência à pelo menos duas características próprias, descrição física, tipos de raça e forma de vida.

Em relação à apresentação, foram identificadas dificuldades na organização das ideias, na continuidade e coerência. Foi observada a falta de vocabulário técnico, a ausência de expressões específicas para iniciar um novo conceito, parte ou ideia e o predomínio de frases simples.

A análise de dados permitiu-nos concluir que existe um número bastante elevado de alunos onde os processos de planificação de um texto expositivo ainda são um pouco deficitários, mais propriamente, cerca de 42% da amostra situa-se no nível baixo da escala utilizada, a escala PROESC.

Por último, a análise feita às dificuldades nos processos de escrita dos alunos que fizeram parte do estudo, permitiu-nos concluir que existem alunos cujas dificuldades se enquadram nas disgrafias e nas disortografias. De igual modo, a análise dos dados, permitiu-nos encontrar correlação entre as variáveis analisadas, pois os níveis de dificuldades verificados na escrita compositiva encontram-se associados a dificuldades apresentadas, pelos alunos, na escrita reprodutiva.

6. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psycologica*, (30).
Barbeiro, L. e Pereira, L. (2008). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. ME: DGIDC.
Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Black, J. (1982). Psycholinguistic processes in writing in writing En S. Rosenberg (Ed.): *Handbook of applied psycholinguistics*. New Jersey, Hillsdale: LEA.
Carvalho, J. e Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: UM.
Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizagem: Un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.

- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F.; Sánchez, J. e Hernández, E. (2004). *PROESC: Evaluación de los Procesos de Escritura*. TEA Ediciones.
- Ellis, A. (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). In A. Ellis (Ed.): *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ellis, A. e Young, A. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Londres: LEA.
- Ferreiro, E., e Teberosky, A. (2008). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Festas, M. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psicologica* (30).
- Festas, M.; Martins, P. e Leitão, J. (2007). Dificuldades na Escrita de Palavras: Sua Avaliação numa Bateria de Provas Psicolinguísticas (PAL-PORT). *Psicologia da Educação*, 6 (1).
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- González, R. (2008). *La Comunicación Escrita: cognición, multilinguismo y tecnologías*. Ganada: Editorial Nativola.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy e S. Ransdell (Eds.): *The science of Writing*. Mahwah: N.J. Erlbaum.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y Lenguage*. Barcelona: Fontanella.
- Martins, M., A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação, (2010). *Resultados das Provas de Aferição*. Lisboa: Gabinete de Avaliação da Educacional - Ministério da Educação.
- Nicholls, J. et al. (1989). *Beginning Writing*, Philadelphia, Open University Press.
- O'Connor, R. E., e Bell, K. M. (2006). Teaching students with reading disability to read words. In C. A. Stone, E. R. Siliman, B. J. Ehren e K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy*. New York: Guilford Press.
- Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. *Noesis*, (44).
- Pérez, J. (2007). *La Disgrafía: concepto, diagnostic y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.
- Queiroz, F. (1999). *Introdução à Psicologia da Escrita*. Campo das Letras-Editores, S. A.
- Santos, O. (1994). A escrita no ensino Secundário. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas (19-44)*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomassen, A. e Teulings, H. (1983). *The development of handwriting*. In M. Martlew: *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.