

Marine Inês Guerreiro Pereira

Classificação dos erros de escrita em alunos do 2º ao 4º ano,
através de um texto narrativo



Escola Superior de Saúde – Fernando Pessoa

Julho 2023

Marine Inês Guerreiro Pereira

Classificação dos erros de escrita em alunos do 2º ao 4º ano,
através de um texto narrativo

Marine Inês Guerreiro Pereira

Marine Inês Guerreiro Pereira, 17080

Projeto de graduação apresentado à Escola Superior de
Saúde Fernando Pessoa, orientado pela Mestre Vânia
Peixoto, como parte dos requisitos para obtenção do
grau de licenciada em Terapêutica da Fala

Resumo:

A análise dos erros é baseada numa abordagem semiológica relacionada com a consciência fonológica, com o intuito de fornecer informações detalhadas sobre o processo cognitivo e linguístico envolvido na tomada de decisão ortográfica. Os resultados destacam a importância da literacia emergente e das habilidades de linguagem, ortografia e grafia no desenvolvimento da expressão escrita. A classificação dos erros utilizada neste estudo aprofunda as questões cognitivo-linguísticas envolvidas na decisão ortográfica.

Com base numa sequência de imagens, foi pedido a alunos do 2º, 3º e 4º ano que realizassem uma narrativa escrita elicitada por essas imagens. Obtiveram-se 45 narrativas (17 do 2º ano, 11 do 3º ano e 17 do 4º ano) de crianças com idades compreendidas entre os 7 e 11 anos. Posteriormente, os erros de escrita foram classificados de acordo com a tipologia de Alves (2009).

Através da análise das narrativas escritas, foi possível observar-se que o domínio linguístico é um dos mais afetados e, conseqüentemente, o erro fonológico o mais observado. Ao nível dos erros fonológicos foram diversas as alterações, mas, essencialmente ao nível da acentuação, da sílaba, do formato silábico e ao nível do segmento. Sugere-se que este trabalho possa estender-se a uma maior quantidade de participantes a fim de se registar alguma consistência nos tipos de erros com maior frequência e, posteriormente, pensar em medidas preventivas, ao nível do pré-escolar e início da escolaridade para diminuir esta situação.

Palavras-chave: erros de escrita; narrativa

Abstract:

Error analysis is based on a semiological approach related to phonological awareness, with the aim of providing detailed information about the cognitive and linguistic processes involved in spelling decision making. The results highlight the importance of emergent literacy and language, spelling and spelling skills in the development of written expression. The classification of errors used in this study deepens the cognitive-linguistic issues involved in the spelling decision.

Based on a sequence of images, 2nd, 3rd and 4th year students were asked to write a written narrative elicited by these images. 45 narratives were obtained (17 from the 2nd year, 11 from the 3rd year and 17 from the 4th year) from children aged between 7 and 11 years. Subsequently, writing errors were classified according to the typology of Alves (2009).

Through the analysis of the written narratives, it was possible to observe that the linguistic domain is one of the most affected and, consequently, the phonological error the most observed. In terms of phonological errors, there were several alterations, but essentially in terms of stress, syllables, syllabic format and segments. It is suggested that this work could be extended to a larger number of participants in order to register some consistency in the types of errors with greater frequency and, later, to think about preventive measures, at the pre-school level and beginning of schooling to lessen this situation.

Keywords: writing errors; narrative

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo exemplo de perseverança que tanto admiro e nem sempre consigo igualar.

Ao meu marido, pelas lágrimas acolhidas e pelos abraços nos momentos certos, no decorrer desta longa jornada.

Aos meus filhos, Julieta e Pedro, pela sua energia inebriante.

À Mestre Vânia Peixoto, pela orientação do trabalho, paciência e disponibilidade prestada ao longo de todo o projeto.

E, por fim, à Sté, pelas horas que dispensou da sua família para me auxiliar e pelos vários “pontapés” de encorajamento.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Metodologia.....	6
3. Resultados.....	7
4. Discussão.....	10
5. Conclusão.....	12
6. Bibliografia.....	13
7. Anexos.....	16

Índice de tabelas

Tabela 1 - Classificação das disortografias consoante a literatura.....	3
Tabela 2 - Percentagem média de erros, por ano de escolaridade.....	7
Tabela 3 - Exemplos de erros encontrados nas narrativas analisadas.....	10

Índice de figuras

Figura 1 – Tipologia de base semiológica Alves, 2009.....	5
---	---

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Tipos de erros de escrita realizados pelos alunos do 2º ano.....	7
Gráfico 2 – Tipos de erros linguísticos realizados pelos alunos do 2º ano.....	7
Gráfico 3 – Tipos de erros fonológicos realizados pelos alunos do 2º ano.....	8
Gráfico 4 - Tipos de erros de escrita realizados pelos alunos do 3º ano.....	8
Gráfico 5 - Tipos de erros linguísticos realizados pelos alunos do 3º ano.....	8
Gráfico 6 - Tipos de erros fonológicos realizados pelos alunos do 3º ano.....	9
Gráfico 7 - Tipos de erros de escrita realizados pelos alunos do 4º ano.....	9
Gráfico 8 - Tipos de erros linguísticos realizados pelos alunos do 4º ano.....	10
Gráfico 9 - Tipos de erros fonológicos realizados pelos alunos do 4º ano.....	10

1. Introdução

Este projeto tem como objeto de trabalho a classificação dos erros de escrita de alunos do 2º ao 4º ano de escolaridade, através de um texto narrativo. Sendo uma área de intervenção cada vez mais tida em consideração para encaminhamento em Terapia da Fala, tal situação foi o que fundamentou a escolha deste tema. Uma vez que existem diversas nomenclaturas para a classificação dos erros, este projeto torna-se fundamental pois foi escolhida/utilizada uma nomenclatura com base semiológica do erro, relacionada com um dos percursos da leitura e escrita, nomeadamente a consciência fonológica (C. Rios, 2023). Assim sendo, os erros possuem uma designação mais simples de interpretação para o Terapeuta da Fala, pois o seu termo assemelha-se aos das subcategorias da consciência fonológica, aquando a realização desses erros.

A oralidade é adquirida de forma precoce e espontânea, uma vez que o indivíduo está constantemente exposto ao *input* linguístico da comunidade onde está inserido ao invés da escrita que é aprendida mais tarde, através de uma aprendizagem formal e explícita, de forma geral, em contexto escolar (Lourenço-Gomes et al., 2016, cit in Alves, 2023, p. 8). De qualquer forma, a aprendizagem na leitura e escrita inicia-se muito antes da entrada na escola, através do que é hoje em dia denominado como literacia emergente. Podemos entender a literacia emergente como a primeira fase de construção e desenvolvimento da literacia, consistindo num processo de desenvolvimento contínuo, desde os primeiros meses de vida e de acordo com os contextos de vida de cada pessoa (Resende & Figueiredo, 2018). Trata-se então de um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes face à leitura e à escrita, que as crianças vão construindo antes de se iniciar a alfabetização (Cooper et al., 2007; Justice et al., 2002; Justice & Kaderavek, 2002; Resende & Figueiredo, 2018; Whitehurst & Lonigan, 1998), denominados por alguns autores como precursores desenvolvimentais da leitura e escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998), tais como, o conhecimento de letras, consciência fonológica, a narrativa, a relação entre a escrita e o discurso, a consciência sobre o impresso, o vocabulário e a motivação para a leitura (Whitehurst & Lonigan, 1998), não esquecendo a participação ativa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita (Mata, 2006).

Já no que diz respeito à aprendizagem mais explícita da expressão escrita, é relevante considerar três dimensões que são a base da sua aquisição, sendo elas: a linguagem, a ortografia e a grafia (Bishop & Snowling cit in Alves, 2023, p. 10).

Assim sendo, a aprendizagem do código alfabético requer a capacidade de converter os fonemas em grafemas, ou combinações deles, seguindo regras linguísticas e/ou ortográficas (Soares, 2016), e pressupõe um vínculo com o desenvolvimento e conhecimento da linguagem (Fayol, 2016), envolvendo, também, conhecimentos ortográficos e gráficos (Fayol, 2016; Koch & Elias, 2009).

No entanto, a aprendizagem da escrita é um ato complexo e moroso, uma vez que o português europeu é uma língua pouco transparente (Zorzi & Ciasca, 2009). A maioria dos sistemas ortográficos não apresenta uma correspondência linear de fonema-grafema que os representam. Pode-se, assim, dizer que um fonema pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo fonema (Baptista et al., 2011).

O português europeu é composto por 37 fonemas, que se dividem em 14 vogais, sendo 9 orais e 5 nasais; 4 semivogais ou glides e 19 consoantes (Duarte, 2000). No entanto, o sistema alfabético é apenas composto por 26 grafemas (5 vogais e 21 consoantes). Temos o exemplo do grafema <e> que pode representar 5 fonemas, sendo eles /ɛ/, /e/, /i/, /i/ e /j/ ou o fonema /s/ que pode ser representado por <s>, <ss>, <c>, <ç> ou <x>.

Segundo Vale, 2020 cit in Alves, 2023:

O que significa que há um grau de incerteza considerável quando temos que decidir como codificar um certo fonema. Se pensarmos nos fonemas consonânticos do português, verificaremos que apenas 11 correspondem a um grafema fixo (p. 13).

Existe um consenso geral em reconhecer dois tipos de escrita: a escrita pré-compositiva e a escrita compositiva (Barbeiro & Pereira, 2007). A escrita pré-compositiva envolve competências grafomotoras (na escrita manual) para materializar a linguagem em forma gráfica e competências ortográficas para codificar unidades linguísticas, de acordo com as normas ortográficas. Já a escrita compositiva requer habilidades de composição, como a capacidade de selecionar ou gerar conteúdos, organizá-los e expressá-los de forma coesa e coerente (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste trabalho, recorreu-se ao tipo de escrita compositiva, mais especificamente, à realização de uma narrativa através de elicitación de uma sequência de imagens.

Segundo Rudrum (2005),

a narrativa é a representação de um acontecimento ou sequência de acontecimentos. Já (Kvernbekk, 2003) para além do conceito de evento, acrescenta as personagens e enredo, sequência causal, com princípio, meio e fim, não esquecendo o fator fundamental da avaliação pessoal e posição afetiva do narrador face ao evento (Cremim & Flewitt, 2017).

A estrutura da narrativa tem sido estudada, abordando principalmente dois elementos principais: coerência e coesão. A coerência está relacionada com a estrutura global ou macroestrutura, isto é, a organização entre os elementos da história, a forma como os eventos da história estão relacionados: a estrutura temporal e causal da história. A coesão refere-se à forma como as relações entre frases são estabelecidas através de dispositivos linguísticos, como conectivos e pronomes (microestrutura) (Heilmann et al., 2010; Oakhill et al., 2003; Oakhill & Cain, 2012; Silva et al., 2014; Silva & Cain, 2015, 2019).

Na expressão escrita, é importante analisar os erros que ocorrem, assim como ter conhecimento da tipologia de erros mais comum em cada etapa de aquisição da escrita. Para tal, são diversas as propostas que existem para a classificação de erros, seguindo-se uma tabela, com algumas dessas propostas:

Tabela 1 - Classificação das disortografias consoante a literatura (Fernández et al., 2010)

Cagliari (1999)	Carraher (1990)	Zorzi (1998)	Cervera – Mérida & Ygual Fernández (2003)	Manzano, Sanz & Chocano (2008)
Transcrição fonética	Transcrição da fala	Apoio na oralidade	Erros de ortografia natural: 1) Erros na correspondência biunívoca grafema-fonema e 2) Erros na correspondência unívoca dependente do contexto	Erros de caráter linguístico-perceptivo
Uso indevido de letras	Erros ligados à origem das palavras	Representações múltiplas	Erros de ortografia natural: erros na sequência dos grafemas	Erros de caráter visoespacial
Hipercorreção	Supercorreção	Generalização de regras	Erros de ortografia natural: Erros na segmentação na cadeia da fala	Erros de caráter visoauditivo
Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão,	Erros nas sílabas de estruturas complexas	Omissão de letras	Erros de ortografia arbitrária: erros independentes de regras e dependentes de regras	Erros com relação ao conteúdo

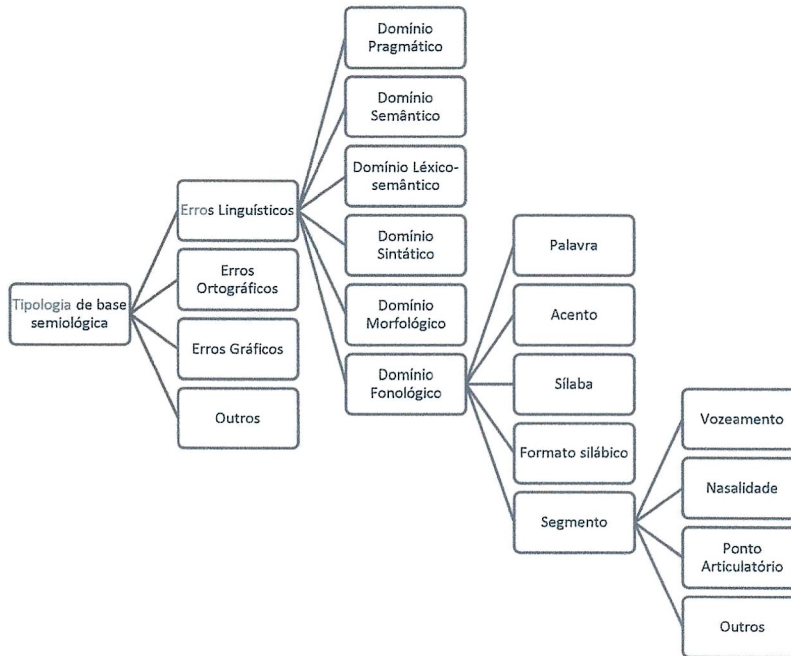
acréscimo e inversão				
Juntura intervocabular e segmentação	Ausência de segmentação e segmentação indevida	Junção/separação não convencional de palavras	--	Erros nas regras ortográficas
Forma morfológica diferente	Erros por desconsiderar as regras contextuais	Confusão entre as terminações am x ão	--	--
Forma estranha de traçar letras	Erros por ausência de nasalização	Trocas surdas/sonoras	--	--
Uso indevido de maiúsculas e minúsculas	Erros por trocas de letras	Acréscimo de letras	--	--
Acentos gráficos	--	Letras parecidas	--	--
Sinais de pontuação	--	Inversão de letras	--	--
Problemas sintáticos	--	Outras trocas	--	--

Contudo, não sendo possível abordar todos eles, ir-se-á incidir na explicitação da classificação utilizada ao longo do projeto.

Aquando da avaliação da escrita, o Terapeuta da fala pretende analisar os erros de forma bastante pormenorizada a fim de fornecer o máximo de informações sobre todo o processo, cognitivo e linguístico, que evolva a tomada da decisão ortográfica. Não basta descrever o erro observado, como troca, adição ou substituição de grafemas. É necessário aprofundar a essência do erro, quais os domínios ou unidades linguísticas que deveremos ter em consideração na intervenção. Nesse sentido, a classificação proposta por Alves em 2009 tem o propósito de descrever os processos que interferem na tomada de decisão ortográfica. Essa classificação aprofunda as questões cognitivo-linguísticas envolvidas, facilitando, posteriormente, na intervenção do técnico (Reis, 2019).

A fim de facilitar a classificação dos erros, segue-se um diagrama (fig.1) que representa a tipologia dos erros tidos em consideração ao longo do projeto. É desde já possível observar-se que esta nomenclatura utiliza domínios mais específicos aquando da classificação dos erros linguísticos, entre outros, ao invés das classificações acima referidas na tabela 1.

Figura 1 – Tipologia de base semiológica Alves, 2009



Segundo Alves (2023):

“Os erros linguísticos especificam o ou os domínios linguísticos implicados na realização do erro observado. No domínio fonológico, são analisados os erros que afetam o acento, a palavra, a sílaba, o formato silábico ou o segmento, num grau de detalhe que permite identificar as propriedades fonológicas mais afetadas pela troca dos grafemas observada (ao nível do modo, do ponto ou do vozeamento), entre outros aspetos. O erro ortográfico subdivide as alterações que se prendem com a forma (léxico ortográfico, por exemplo) e as convenções ortográficas (como o uso de dígrafos e a aplicação de regras contextuais), com o acento ortográfico ou com outro tipo de erros ortográficos. O erro gráfico dá conta de erros que afetam a forma da letra e a categoria ‘outro’ acomoda todos os outros erros de escrita inclassificáveis à luz da tipologia proposta.” (p. 19)

Existem diferentes tipos de erros na escrita que podem ser observados. Os erros ortográficos são influenciados pelo contexto e pelo processador ortográfico, como por exemplo escrever "<pençou>" em vez de "pensou", o que ocorre devido a trocas de letras. Além disso, há os erros linguísticos, mais especificamente os fonológicos, que estão relacionados ao processador fonológico. Esses erros afetam unidades segmentais, alterando propriedades fonológicas chamadas de traços distintivos. Um exemplo disso é

escrever "<inveza>" em vez de "inveja", também ocorrendo trocas de letras. Outro tipo de erro é aquele que afeta a unidade de acento, como escrever "<sabado>" para "sábado", resultando na omissão do acento gráfico. Os erros que afetam unidades silábicas são manifestados reduções ou adições de quantidades de sílabas, como escrever "<cria>" em vez de "queria". Já os erros que afetam a estrutura silábica, como inversões de letras, podem ser observados em casos como "<Predro>" em vez de "Pedro". Por fim, os erros visuais estão relacionados ao processador visual, como por exemplo escrever "<bata>" em vez de "data", onde ocorrem trocas de letras com traços visuais semelhantes (Reis, 2019).

Assim, este projeto tem como objetivo principal, classificar os tipos de erros de uma narrativa, em alunos do 2º ao 4º ano.

2. Metodologia

Este projeto é um ramo de um estudo mais abrangente, designado de “Competências de Narrativa escrita em Crianças no 2º, 3º e 4º ano de escolaridade” que recebeu parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

A amostra do estudo é composta por 17 alunos do 2º ano, 11 alunos do 3º ano e 17 alunos do 4º ano, totalizando 45 participantes, com idades entre os 7 e 11 anos. Os participantes foram selecionados de duas escolas do Agrupamento de Escolas de Seia, com base em critérios de disponibilidade e consentimento informado dos encarregados de educação. Um dos fatores tido em consideração, foi a exclusão dos alunos que beneficiam de apoio em Terapia da Fala, alunos com Necessidades Especiais e L1 diferente de português.

Após recolha de dados, uma das narrativas entregues não foi analisada, uma vez que a criança em causa teve o apoio da mãe que se encontrava presente na sala de aula, no dia da aplicação.

Para coletar os dados, foi apresentada uma sequência de imagens aos participantes (anexo 1) e solicitado que criassem uma narrativa escrita, descrevendo a cena apresentada. Os participantes foram instruídos a escrever as suas narrativas numa folha de registo, utilizando caneta ou lápis, conforme a sua preferência.

Os textos narrativos coletados foram analisados e os erros de escrita foram classificados de acordo com a classificação de Alves (2009), descrita no capítulo anterior.

3. Resultados

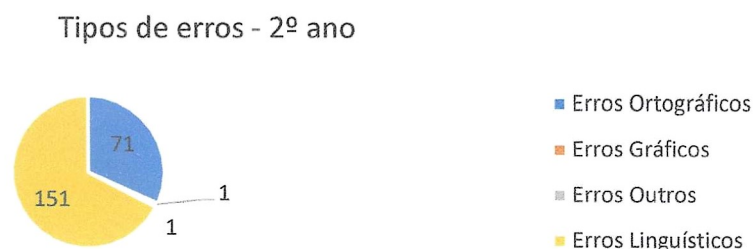
Após leitura minuciosa das narrativas recolhidas, foram analisados os erros efetuados por cada um dos participantes e criados gráficos para análise dos resultados obtidos em cada ano de escolaridade.

Tabela 2 - Percentagem média de erros, por ano de escolaridade

	Média de palavras por narrativa	Média de erros por narrativa	% média de erros (nº erros /nº palavras x 100)
2º ano	80,59	13,18	16,35%
3º ano	91,9	13,36	14,54%
4º ano	95,18	17,12	17,99%

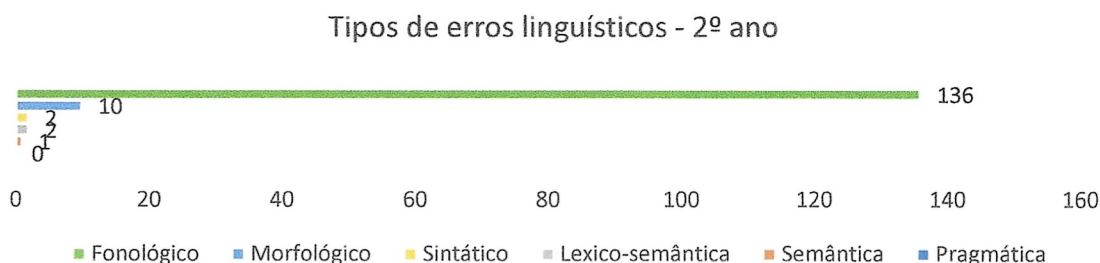
Os alunos do 2º ano escreveram, em média, 80,59 palavras por narrativa. Em média, realizaram 13,18 erros de escrita em cada narrativa, totalizando 224 erros. Do total de erros, 151 foram classificados como erros linguísticos, 71 como erros ortográficos, 1 como erro gráfico e 1 como erro não classificável.

Gráfico 1 – Tipos de erros de escrita realizados pelos alunos do 2º ano



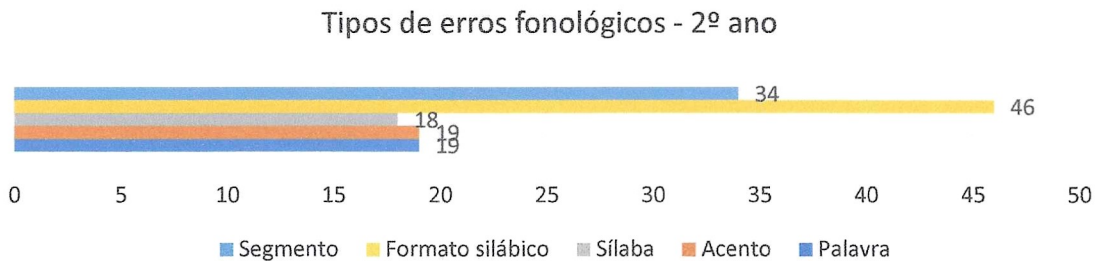
Entre os erros linguísticos, 136 foram classificados como erros fonológicos, 10 como erros morfológicos, 2 como erros sintáticos, 2 como erros léxico-sintáticos e 1 como erro semântico.

Gráfico 2 – Tipos de erros linguísticos realizados pelos alunos do 2º ano



Dentro dos erros fonológicos, 46 afetaram o formato silábico, 34 afetaram o segmento, 19 afetaram a palavra, 19 afetaram o acento fonológico e 18 afetaram a sílaba.

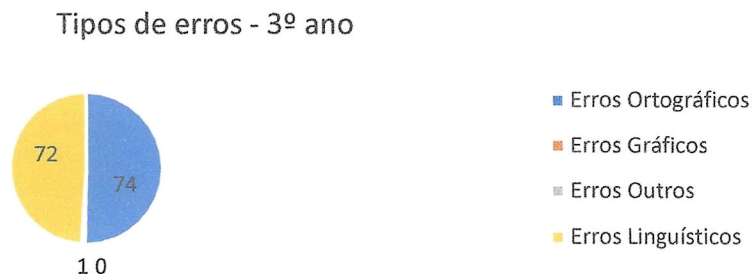
Gráfico 3 – Tipos de erros fonológicos realizados pelos alunos do 2º ano



Como se pode verificar, nos alunos do 2º ano de escolaridade, o tipo de erro mais frequente é o domínio linguístico, mais especificamente, o erro fonológico ao nível do formato silábico, seguindo-se do erro ao nível do segmento.

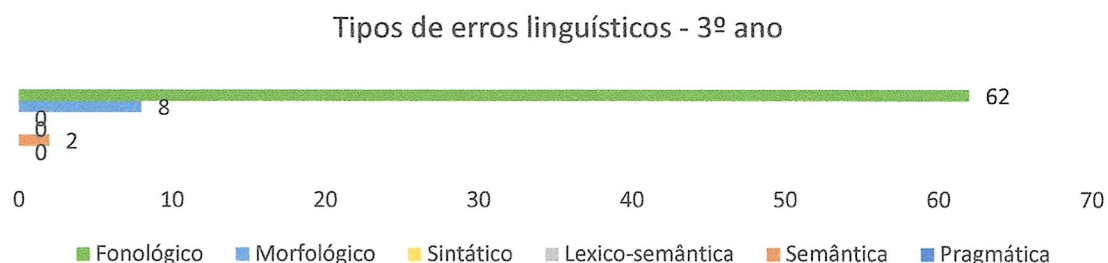
No que respeita os alunos do 3º ano, escreveram, em média, 91,90 palavras por narrativa. Em média, realizaram 13,36 erros de escrita em cada narrativa, totalizando 147 erros. Do total de erros, 72 foram classificados como erros linguísticos e 74 como erros ortográficos. Houve também 1 erro não classificável.

Gráfico 4 - Tipos de erros de escrita realizados pelos alunos do 3º ano



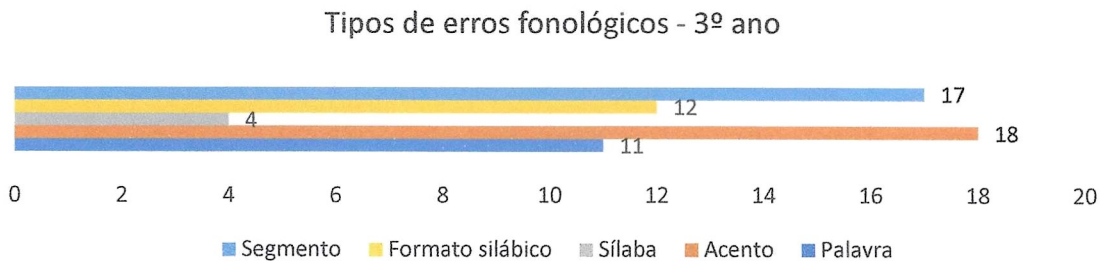
Entre os erros linguísticos, 62 foram classificados como erros fonológicos, 8 como erros morfológicos e 2 como erros semânticos.

Gráfico 5 - Tipos de erros linguísticos realizados pelos alunos do 3º ano



Dentro dos erros fonológicos, 18 afetaram o acento fonológico, 17 afetaram o segmento, 12 afetaram o formato silábico, 11 afetaram a palavra e 4 afetaram a sílaba.

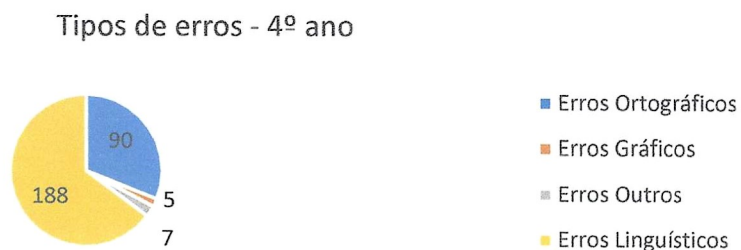
Gráfico 6 - Tipos de erros fonológicos realizados pelos alunos do 3º ano



No 3º ano, a diferença entre a ocorrência de erros ortográficos e linguísticos é pouco significativa. Apesar de os erros ortográficos se sobreporem ligeiramente e, atendendo ao facto de os mesmos estarem relacionados com as convenções ortográficas acima descritas, foram analisados especificamente os erros do domínio linguístico. Assim sendo, observou-se que a maioria dos erros eram fonológicos e, os mais frequentes são ao nível do acento fonológico e do segmento.

Quanto aos alunos do 4º ano, escreveram, em média, 95,18 palavras por narrativa. Em média, cometeram 17,12 erros de escrita em cada narrativa, totalizando 291 erros. Do total de erros, 188 foram classificados como erros linguísticos, 90 como erros ortográficos, 5 como erros gráficos e 7 como erros não classificáveis.

Gráfico 7 - Tipos de erros de escrita realizados pelos alunos do 4º ano



Entre os erros linguísticos, 182 foram classificados como erros fonológicos, 5 como erros morfológicos e 1 como erro sintático.

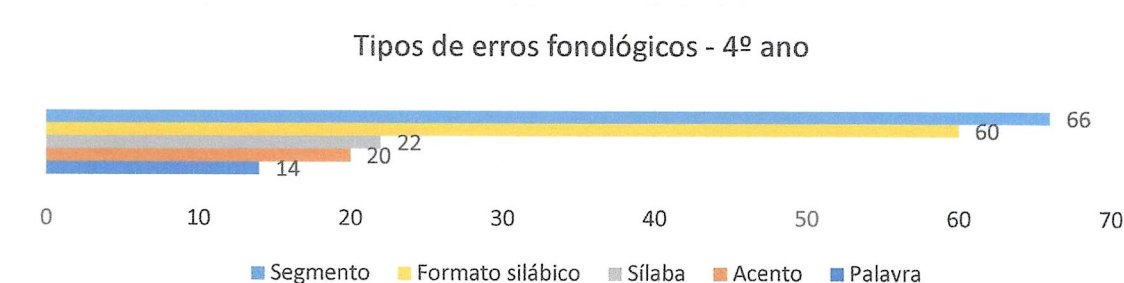
Classificação dos erros de escrita em alunos do 2º ao 4º ano, através de um texto narrativo

Gráfico 8 - Tipos de erros linguísticos realizados pelos alunos do 4º ano



Dentro dos erros fonológicos, 66 afetaram o segmento, 60 afetaram o formato silábico, 22 afetaram a sílaba, 20 afetaram o acento fonológico e 14 afetaram a palavra.

Gráfico 9 - Tipos de erros fonológicos realizados pelos alunos do 4º ano



No 4º ano, os erros mais frequentes foram novamente os erros linguísticos, mais especificamente os fonológicos ao nível do segmento, seguindo-se do formato silábico.

Na tabela 3, tipificam-se alguns exemplos observados na análise dos erros.

Tabela 3 - Exemplos de erros encontrados nas narrativas analisadas

		2º ano	3º ano	4º ano
Dom. Pragmático		--	--	--
Dom. Semântico		<um> sem equivalência	--	--
Dom. Léxico-semântico		--	--	--
Dom. Sintático		< pescador > para "cana de pesca"	--	--
Dom. Morfológico		< laranja > para "laranjas"	< bota > para "botas"	< bota > para "botas"
Dom. Fonológico	Palavra	< cadavez > para "cada vez", < noi te > para "noite", < de pois > para "depois"	< outraves > para "outra vez", < em bora > para "embora", < ateque > para "até que"	< assegurar > para "a seguir", < apanhas-te > para "apanhaste" < riuse > para "riu-se"
	Acento	< sabado > para "sábado"	< pár > para "par", < logo > para "logo" < ai > para "ai"	< enervádo > para "enervado", < nao > para "não", < ninguem > para "ninguém"

	Sílaba	<tava> para "estava", <supendido> para "surpreendido" <cria> para "queria"	<continou> para "continuou", <pare> para "pare"	<admirado> para "admirado"
	Formato silábico	<paria> para "praia" <Predro> para "Pedro" <lenbo> para "lambrou"	<emprota> para "importa", <muitois> para "muitos", <outra> para "outra"	<admirado> para "admirado", <psescar> para "pescar"
	Segmento	<satato> para "sapato", <injoada> para "enjoada"	<inbora> para "embora", <inspantado> para "espantado"	<inveza> para "inveja", <outo> para "outro" <varolho> para "barulho"
Erros Ortográficos		<escoro> para "escuro", <alva> para "Alva", <pexca> para "pesca"	<conceguiram> para "consequiram", <cobertura> para "cobertura", <enbora> para "embora"	<serto> para "certo", <puchou> para "puxou" <gosou> para "gozou"
Erros Gráficos		<cina> para "cima"	--	<meimo> para "menino"
Outros/Inclassificáveis		<boma> para "boa"	<cé> sem equivalência	<desgragalhou>

Em termos de análise geral, podemos verificar que existe um aumento do número de palavras na narrativa em concordância com o ano de escolaridade mais avançado, no entanto, em termos de percentagem de número de erros por narrativa, existe uma diminuição do 2º para o 3º ano, mas tal já não se verifica do 3º para o 4º ano.

Esses resultados fornecem uma visão geral dos erros de escrita encontrados nas narrativas dos alunos dos diferentes anos escolares.

4. Discussão

A análise dos resultados deste estudo revelou algumas tendências interessantes em relação ao número de palavras por narrativa e o número de erros de escrita cometidos pelos alunos dos diferentes anos escolares. Observou-se um aumento gradual no número médio de palavras por narrativa, indicando um desenvolvimento na habilidade de expressão escrita à medida que os alunos avançam para os anos subsequentes. Estes resultados estão em consonância com os estudos de Vale (2017), Donicht et al. (2019), Lousada (2013) e Rosa et al. (2011), que também identificaram uma tendência no

aumento da habilidade escrita com a progressão escolar. No entanto, no nosso estudo não foi clara a redução do número de erros (em termos percentuais) nas narrativas, nomeadamente no que diz respeito à comparação entre o 3º e o 4º ano de escolaridade, o que vai contra os resultados encontrados pelos autores referidos, uma vez que estes verificaram, de modo consistente, uma de redução dos erros ortográficos de acordo com o aumento no grau escolar.

Neste sentido, seria interessante analisar, com maior minúcia, se fatores como diversidade lexical e complexidade das palavras escritas poderão ter uma influência neste aspeto.

No entanto, é importante destacar que houve uma discrepância entre os resultados deste estudo e os estudos de Zorzi & Ciasca (2009). Enquanto Zorzi & Ciasca (2009) relataram que os erros ortográficos eram os mais frequentes em crianças brasileiras até o final do 1º ciclo, os resultados deste projeto indicaram que os erros linguísticos, e mais especificamente os erros fonológicos, foram predominantes nas amostras de crianças portuguesas do 2º ao 4º ano de escolaridade. Além disso, Reis (2016) destacou a relação entre os erros de escrita e as competências metalinguísticas, como a consciência fonológica, lexical e morfossintática. Embora o presente estudo não tenha avaliado especificamente a consciência fonológica da amostra, os resultados obtidos indicaram que a maioria dos erros de escrita eram do domínio fonológico. Essa tendência está alinhada com a relação da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita, conforme mencionado pela autora supracitada.

Essas diferenças nos resultados podem ser atribuídas a uma série de fatores, como as características específicas da amostra, as diferenças entre os sistemas de escrita da língua portuguesa no Brasil e em Portugal, bem como as abordagens metodológicas adotadas em cada estudo. Portanto, é necessário um estudo mais aprofundado para entender completamente essas discrepâncias e explorar as possíveis influências dos contextos linguísticos e educacionais.

Sugere-se que estudos futuros com amostras maiores e mais representativas sejam conduzidos para fornecer *insights* adicionais sobre o desenvolvimento da escrita em diferentes anos escolares. Além disso, é recomendável que essas pesquisas considerem a inclusão de medidas adicionais, como a avaliação das habilidades metalinguísticas e o contexto educacional das crianças, a fim de estabelecer diretrizes mais precisas para intervenções terapêuticas e práticas de ensino da escrita. Esses estudos poderiam também investigar a relação entre as características individuais das crianças, como o nível de

consciência fonológica, e o desempenho na escrita, a fim de identificar estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas.

5. Conclusão

Ao longo deste estudo, foi possível observar-se que o domínio linguístico é um dos mais afetados e, conseqüentemente o erro fonológico. Ao nível dos erros fonológicos foram diversas as alterações, mas, essencialmente ao nível da acentuação, da sílaba, do formato silábico e ao nível do segmento.

A análise dos resultados revelou algumas tendências interessantes em relação ao número de palavras por narrativa e o número de erros de escrita cometidos pelos alunos dos diferentes anos escolares. Observou-se um aumento gradual no número médio de palavras por narrativa, indicando um desenvolvimento na habilidade de expressão escrita à medida que os alunos avançam para os anos subsequentes.

Quanto ao número de erros de escrita, também foi observado um aumento geral à medida que os alunos avançam nos anos escolares. Esses dados indicam um aumento na incidência de erros de escrita conforme os alunos enfrentam desafios mais complexos na produção escrita.

Ao examinar os tipos de erros de escrita, ficou evidente que os erros linguísticos foram os mais frequentes em todos os anos escolares, representando a maioria dos erros totais em cada grupo. Isso sugere que os erros linguísticos, como erros fonológicos, de forma mais significativa, desempenham um papel significativo nos desafios de escrita enfrentados pelos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que este estudo apresenta algumas limitações, como o tamanho reduzido da amostra no 3º ano e a influência de um aluno atípico no 4º ano. Essas limitações devem ser consideradas ao interpretar os resultados e generalizar as conclusões. Sugere-se que estudos futuros com amostras maiores e mais representativas sejam realizados para fornecer *insights* adicionais sobre o desenvolvimento da escrita em diferentes anos escolares e ajudar a estabelecer diretrizes mais precisas para intervenções terapêuticas. Além disso, sugere-se que este trabalho possa estender-se a uma maior quantidade de participantes a fim de se registrar alguma consistência nos tipos de erros com maior frequência.

Além disso, os resultados deste estudo enfatizam a relevância da consciência fonológica na aprendizagem da escrita. A compreensão dos erros fonológicos encontrados nas narrativas das crianças enfatiza a necessidade de fornecer intervenções que promovam o desenvolvimento dessa habilidade, permitindo que as crianças identifiquem e manipulem os sons da língua, contribuindo para uma escrita mais precisa e efetiva.

6. Bibliografia

- Alves, D. C. (2023). As dimensões do erro de escrita – o que analisar e como? In *Múltiplos Olhares sobre a DIS.lexia* (Papa-Letras, pp. 7–21).
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica* (Min. da Educação).
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (Min. da Educação).
- Cooper, P. M., Capo, K., Mathes, B., & Gray, L. (2007). One authentic early literacy practice and three standardized tests: Can a storytelling curriculum measure up? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(3), 251–275.
<https://doi.org/10.1080/10901020701555564>
- Cremim, T., & Flewitt, R. (2017). Laying the foundations: Narrative and early learning. In *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy and classroom culture* (pp. 13–28). Routledge.
- Donicht, G., Ceron, M. I., & Keske-Soares, M. (2019). Erros ortográficos e habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico. *CoDAS*, 31(1). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018212>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernández, A. Y., Mérida, J. F. C., Cunha, V. L. O., Batista, A. O., & Capellini, S. A. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 12(3), 499–504. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462010005000056>
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-Age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154–166.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 34(4), 8–13.
<https://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A Sequential Analysis of Children's Responsiveness to Parental Print References During Shared Book-Reading Interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30–40.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004))

- Kvernbekk. (2003). On Identifying Narratives. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 267–279. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1022869204722>
- Lousada, M. J. (2013). *Erros ortográficos em provas de ditado - Um estudo com crianças com dificuldades de escrita* [Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição]. Universidade de Aveiro.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Oakhill, & Cain. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, Cain, & Bryant. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Reis, Â. (2016). *Os erros ortográficos em textos narrativos: Um estudo longitudinal com alunos do 1.º Ciclo* [Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade de Aveiro.
- Reis, T. (2019). *Ainda sobre os erros na escrita*. TANIAREIS. <https://www.taniareis.com/pt/apontamentos/ainda-sobre-os-erros-na-escrita>
- Resende, A., & Figueiredo, M. H. (2018). Práticas de literacia familiar: Uma estratégia de educação para a saúde para o desenvolvimento integral da criança. *Portuguese Journal of Public Health*, 36(2), 102–113. <https://doi.org/10.1159/000492265>
- Rios, C. (2023). *Programa de promoção da consciência fonológica* (3ª ed.). PsicoSoma.
- Rosa, C. C., Gomes, E., & Pedroso, F. S. (2011). Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Revista CEFAC*, 14(1), 39–45. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000087>
- Rudrum. (2005). From Narrative Representation to Narrative Use: Towards the Limits of Definition. *Narrative*, 13(2), 195–204.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321–331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Silva, M., & Cain, K. (2019). The use of questions to scaffold narrative coherence and cohesion. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12129>
- Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205–213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>
- Vale, A. P. S. (2017). Tipo de erros e dificuldades na escrita de palavras de crianças portuguesas com dislexia. *Da Investigação Às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 7(3), 61–83. <https://doi.org/https://doi.org/10.25757/invep.v7i3.141>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. In *Child development* (Vol. 69, Issue 3, pp. 848–872).

Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2009). ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS EM DIFERENTES PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM Analyzing typical orthographic mistakes related to different learning problems. In *Jul-Set* (Vol. 11, Issue 3).

Anexo 1

Sequência de imagens apresentada para elicitación da narrativa

