

## PARA UMA TIPOLOGIA DE ERROS

Adriana Cardoso

Manuel Luís Costa

Susana Pereira

Escola Superior de Educação de Lisboa

Estudos Gramaticais – CIED

### 0. Introdução

Nas produções escritas dos alunos do 1º Ciclo do EB, é frequente a ocorrência de erros ou desvios ao Português padrão<sup>1</sup>, quer ao nível das convenções ortográficas, quer ao nível das chamadas “regras gramaticais”.

De facto, e de acordo com o relatório nacional das Provas de Aferição do 4º ano (Abrantes 2001: 42), no que respeita à ortografia “apenas 11% das crianças [...] escreveram sem qualquer erro”. De acordo ainda com a experiência dos docentes do EB, muitos alunos concluem o 1º Ciclo sem dominar regras ortográficas fundamentais.

A ocorrência de erros na escrita, por outro lado, não se circunscreve à ortografia, manifestando-se pelo contrário em domínios bem mais problemáticos – do ponto de vista da leitura e compreensão dos textos –, como sejam as componentes fonológica, morfológica, sintáctica e semântica da gramática.

Face a este diagnóstico da situação, uma certa corrente de opinião poderá sentir-se tentada a declarar a existência de uma crise ortográfica, que está longe de ser demonstrada – cf. Jaffré (1991 *apud* Sousa 1999: 19) –, ou de uma espécie de estado de sítio em relação ao domínio da expressão escrita em geral.

Assumindo esta perspectiva, o professor tenderá a encarar o erro como um subproduto indesejável do processo de ensino-aprendizagem.

Optando por uma outra atitude, o professor poderá considerar o erro como um estado de representações, isto é, algo normal, resultante de uma aprendizagem em construção. Nesta linha, e de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991), o erro pode ser mesmo concebido como pré-requisito necessário à obtenção de respostas correctas.<sup>2</sup>

A assunção desta perspectiva face ao erro, como se de um cálculo de probabilidades se tratasse, não descarta, no entanto, a necessidade de uma intervenção, pelo contrário. O primeiro passo a dar consistirá em identificar a sua natureza, o que passa, necessariamente, pela existência de categorizações. Seguir-se-á a implementação de estratégias diversificadas de remediação.

Importará, no entanto, advertir, na linha de Reuter (1996 *apud* Azevedo 2000: 71), para a inexistência de uma relação rígida entre os elos da cadeia causas-erros-remediações. Ainda, segundo o mesmo autor, são várias as razões que aconselham a agir sem ilusões (mas com optimismo):

- não existem categorizações indiscutíveis e únicas dos erros;
- a identificação da natureza do erro não permite necessariamente a identificação da sua causa;
- a causa pode não ser única;
- identificados o erro e a causa, nem sempre pode definir-se uma remediação;
- a remediação pode não ser única.

Uma vez definidos o objecto e os pressupostos do estudo a desenvolver, importa dizer que este se situa no âmbito de um projecto de investigação intitulado *Contributos para uma tipologia de erros*. O projecto, que se encontra em fase de desenvolvimento, visa:

- I. a revisão das principais propostas teóricas neste domínio;
- II. a construção de uma tipologia de erros, simultaneamente funcional (simplificada, mas não simplista) e fina (sensível à diversidade dos fenómenos linguísticos);
- III. a sua aplicação a um corpus de textos produzidos por alunos do 1º Ciclo do EB e consequente ajustamento;
- IV. e, finalmente, a produção de materiais pedagógico-didácticos visando a remediação de diferentes tipos de erros.

Neste artigo, procuraremos dar conta dos dois pontos iniciais.

## 1. Tipologias de erros

As tipologias de erros que têm sido propostas na literatura têm subjacentes orientações, pressupostos e objectivos bastante divergentes. A heterogeneidade de tipologias que podemos encontrar resulta, assim, quer dos objectivos que presidem à sua elaboração, quer dos pressupostos teóricos em que se baseiam.

De facto, a elaboração de uma tipologia é sempre condicionada por três factores fundamentais: os dados que se pretende analisar; a abordagem que se pretende fazer a esses dados e o público que vai utilizar essa tipologia. Assim, uma tipologia de erros que pretenda categorizar os erros que ocorrem em textos de imprensa não será idêntica a uma tipologia que pretenda categorizar os erros que ocorrem em textos produzidos por sujeitos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico; uma tipologia que pretenda auxiliar a detecção de problemas de escrita que necessitem de acompanhamento especial não será idêntica a uma que pretenda tratar os erros de forma homogénea, sem hierarquizar o grau de "gravidade" dos dos erros que ocorrem; uma tipologia utilizada exclusivamente pelo professor será necessariamente diferente de uma que possa também ser partilhada com os alunos, por exemplo, na utilização de códigos de correcção.

Partindo da constatação de que é inevitável que existam diferentes tipologias de erros, deter-nos-emos então na análise dessa diversidade, comentando globalmente as tipologias propostas por: De Maistre (1970), apud Pereira (1995)<sup>3</sup>; Gomes (1989); Pinto (1998); Sousa (1999); Azevedo (2000); Rio-Torto (2000).

Para uma comparação das diferentes categorias de análise propostas por estes autores, considere-se o seguinte quadro<sup>4</sup>:

<b>De Maistre (1970)</b>	<b>Gomes (1989)</b>	<b>Pinto (1998)</b>	<b>Sousa (1999)</b>	<b>Azevedo (2000)</b>	<b>Rio-Torto (2000)</b>
Erros de transcrição puramente fonética (omissões de letras ou sílabas; inversão de fonemas; sons mal reproduzidos)	Erros que resultam da não correspondência som/letra (omissão ou adjunção; confusão; inversão)	Categorias de menor importância (erros de género e de número; erros de uso)	Palavras fonética e graficamente incorrectas (adição; omissão; substituição; troca de posição ou inversão)	Erros ortográficos (de acentuação e outros)	Erros grafemáticos (mais representativos: etimológicos)
Erros de ortografia de uso corrente (confusões entre os valores das mesmas letras; erros respeitantes a letras mudas; erros de grafia)	Erros de morfossintaxe, incluindo os transfrásicos (a nível de morfemas; a nível de lexemas)	Categorias de maior importância (erros fonéticos: perceptivos, mecanismos de leitura; erros linguísticos: morfologia verbal, identificação ou individualização lexical; erros de acentuação gráfica: erros de leitura, erros de uso, incertezas)	Palavras foneticamente correctas mas graficamente incorrectas (maiúscula/minúscula; grafias homófonas; omissão/adição de sons mudos; divisão/aglutinação)	Erros gramaticais (de morfologia, sintaxe e pontuação)	Erros fónicos (erros fonéticos e erros que alteram a estrutura silábica das palavras)
Erros gramaticais (erros de acentuação)	Erros de acentuação (omissão ou adjunção; confusão de sinais; deslocação)		Outros (irreconhecível; omitida; substituída)	Erros lexicais (de selecção, omissão ou adição);	Erros morfológicos
	Erros de pontuação e outros códigos (omissão ou adjunção; confusão)			Erros semântico-pragmáticos;	Erros morfo-lexicais
	Erros semântico-pragmáticos			Erros gráficos (abertura de parágrafo).	

A leitura mais imediata que este quadro sugere é a de que existem tipologias mais restritivas do que outras, ou seja, nem todos os tipos de erros são contemplados nas diferentes tipologias. Note-se, a este respeito, que as tipologias de De Maistre (1970) e Sousa (1999) se detêm apenas nos erros tradicionalmente designados de "ortográficos", enquanto os restantes autores consideram outros tipos de erro: "erros morfológicos" (Rio-Torto 2000); "erros de morfossintaxe" (Gomes 1989); "erros semântico-pragmáticos" (Gomes 1989; Azevedo 2000); "erros linguísticos" (Pinto 1998); "erros gramaticais" (Azevedo 2000); "erros lexicais" (Azevedo 2000); "erros morfo-lexicais" (Rio-Torto 2000).

Um outro problema que se verifica diz respeito à opacidade da terminologia adoptada, que associada muitas vezes à deficiente justificação da constituição das categorias, motiva alguma imprecisão na sua caracterização. Neste âmbito, o principal problema reside na utilização das expressões "erros gramaticais" e "erros linguísticos". Por exemplo, De Maistre (1970) utiliza a nomenclatura "erros gramaticais" para se referir aos erros de acentuação, enquanto Azevedo (2000) utiliza a mesma nomenclatura para designar erros de morfologia, sintaxe e pontuação (não incluindo neste grupo os erros semântico-pragmáticos). No que diz respeito à utilização da nomenclatura "erros linguísticos", verifica-se que Pinto (1998) exclui os erros fonéticos e os erros de género e de número deste grupo.

Por fim, parece-nos que, partindo do pressuposto de que uma tipologia de erros pode ser um bom instrumento para a prática didáctica, as tipologias apresentadas são demasiado genéricas, impossibilitando uma diagnose imediata de determinados tipos de erros, que se escondem, por exemplo, sob a designação genérica de "erros sintácticos" ou "erros semânticos".

Em suma, e considerando quer os aspectos acima referidos, quer outros aspectos que não são imediatamente visíveis no quadro comparativo apresentado, mas que resultam da análise da argumentação de cada um dos autores, as principais observações que estas tipologias sugerem são:

- as categorias apresentadas são demasiado genéricas e restritivas;
- a categoria que contempla os erros tradicionalmente designados de ortográficos é considerada com muito mais detalhe do que as restantes categorias;
- a justificação para as categorias propostas é insuficiente ou inexistente;
- a diversidade terminológica adoptada nas diferentes tipologias impede a clara percepção dos erros incluídos nas diferentes categorias;
- a categorização dos erros de acordo com a tipologia apresentada é, por vezes, problemática.

## 2. Proposta de uma tipologia de erros

Muitos docentes tendem a olhar com desconfiança as propostas teóricas, frequentemente pensadas em “ambiente de laboratório”, e, por conseguinte, algo desajustadas da realidade existente no terreno.

No presente caso, e embora isso não lhe confira uma legitimidade especial, a nossa proposta de uma tipologia de erros surge no contexto da formação complementar de professores levada a cabo na ESELx, visando corresponder às dúvidas e, em certos casos, às angústias dos docentes relativamente à multiplicidade dos problemas detectados nas produções escritas dos seus alunos.

Além de ter constituído o catalizador deste nosso projecto de trabalho, a experiência resultante da formação de professores foi igualmente importante para identificar duas práticas face ao erro: a primeira, dominante, mais restritiva, focalizando a sua atenção na correcção ortográfica; a outra, mais rara e pouco sistemática, preconizando uma abordagem abrangente dos diversos aspectos que convergem para a correcção / boa formação das sequências escritas.

Face à insatisfação dos docentes relativamente às produções textuais dos seus alunos, em particular daqueles que se associavam ao primeiro tipo de abordagem, e na sequência da investigação desenvolvida por Allal *et al.* (1999), entre outros, defendendo as vantagens de uma didáctica **integrada** da ortografia, isto é, da aprendizagem da ortografia em situações funcionais de produção / revisão dos textos, surgiu a ideia de avançar com uma tipologia que reunisse os diferentes níveis de análise linguística. A saber: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico e semântico (cf. Campos e Xavier 1991: 22-23).

Desta forma, acreditávamos e acreditamos que, uma vez identificada a natureza dos erros, o professor, de forma controlada, pode levar o aluno a intervir, não só parcialmente, mas na totalidade do texto, corrigindo-o e reescrevendo-o.<sup>5</sup>

Esta opção por uma tipologia com um maior número de categorias, mais fina, por forma a dar conta da complexidade dos fenómenos detectados, acarreta riscos, podendo o seu uso vir a ser rejeitado pelos professores. No nosso entender, porém, o risco é calculado, sendo preferível a rejeição à proposta de categorizações simplistas e redutoras que nada descrevem.

Quanto à utilidade teórica que serve de base à análise linguística, importa esclarecer que as nossas opções se justificam, em nosso entender, pela sua adequação aos dados a descrever.

A tipologia que agora se apresenta contempla sete grandes categorias de desvios ou erros: Desvios Ortográficos, Desvios Fonéticos, Desvios Morfológicos, Desvios Morfo-Sintáticos, Desvios Sintáticos, Desvios Sintático-Semânticos e Desvios Semânticos.

A primeira categoria diz respeito a problemas resultantes de um deficiente domínio das convenções ortográficas e as restantes correspondem, aproximadamente, visto que se definem categorias compósitas, aos níveis de análise linguística.

A necessidade de constituir categorias que envolvem mais do que um nível de análise decorre naturalmente do facto de um determinado erro, como evidencia a sua explicação (cf. desvios morfo-sintáticos), envolver a competência do falante no que respeita a diferentes níveis da gramática.

Para além das sete grandes categorias mencionadas, são definidas as subcategorias necessárias para conferir à tipologia o poder descritivo e explicativo pretendido. Passaremos então, numa primeira fase, à apresentação dos principais tipos / categorias da tipologia, deixando para um segundo momento a caracterização e exemplificação dos subtipos.

A categoria de Desvios Ortográficos integra os erros que decorrem da violação das convenções veiculadas pelo sistema ortográfico de uma determinada língua. Como a própria etimologia da palavra indica, a ortografia é a arte e modo de escrever correctamente (do grego *orthos* que significa "direito", "recto" e *graphein* que significa "escrever"). Neste sentido, agrupa-se na categoria Desvios Ortográficos todos os erros que envolvem a mestria das convenções da linguagem escrita. De acordo com Pereira (1995), quando se fala de linguagem escrita poder-se-á estar a considerar diferentes processos: a expressão escrita, a caligrafia e a ortografia. No que respeita à categoria de erros que propomos, a linguagem escrita é entendida nesta terceira acepção, ou seja, como o "domínio de um determinado conjunto de regras, que permitem a conversão mais ou menos fiel, nem sempre regular da linguagem oral em linguagem escrita, visando uma comunicação com o mínimo de interferências." (Pereira 1995: 69).

Esta categorização apresenta a vantagem de permitir distinguir os erros que se prendem com a aprendizagem do sistema de escrita, e que, por essa razão, são característicos exclusivamente de uma produção escrita, dos erros que denunciam, em muitos casos, problemas ao nível da linguagem oral, como é o caso, por exemplo, dos erros fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Neste sentido, trata-se de distinguir dois tipos de saber: um saber em desenvolvimento num contexto específico de ensino-aprendizagem da leitura e da

escrita; um saber que, embora se encontre igualmente em desenvolvimento, envolve a competência linguística e mesmo o conhecimento explícito da gramática da língua.

Delimitações semelhantes, mas não coincidentes com esta primeira categoria, surgem, sob diferentes designações, na maioria das tipologias disponíveis na literatura sobre o Português. Assim, para citar apenas alguns exemplos, em Pinto (1998), estes erros são definidos como *erros de uso e erros de mecanismos de leitura*; Azevedo (2000) integra-os nas categorias de *erros ortográficos* e de *erros gramaticais*; Rio-Torto (2000) classifica-os como *erros grafemáticos* e *erros fonéticos*; na proposta de Gomes (1989), este tipo de erros percorre as categorias *erros que resultam da não correspondência som/letra*, *erros de acentuação* e *erros de pontuação*.

Convirá notar que, nas tipologias acima referidas, os erros em questão se repartem por mais do que uma categoria. As motivações que estão na base da sua inclusão numa única categoria prendem-se, por um lado, com a fundamentação acima apresentada e, por outro lado, com a necessidade de uma definição de critérios que permita uma classificação objectiva e inequívoca.

São considerados Desvios Fonéticos apenas aqueles que alteram o aspecto fonético da palavra, desde que não envolvam o conhecimento explícito de regras de ortografia ou de competências a outro nível do conhecimento linguístico.

Assim, um erro como *desinfeliz* não será considerado um desvio fonético. Apesar de mudar o aspecto fonético da palavra, parece fazer mais sentido considerar que se trata do desconhecimento do valor dos prefixos *des-* e *in-*, envolvendo, como tal, a componente morfológica da gramática.

Menos linear resulta a classificação de erros como *perciso* (preciso) e *prato* (prato) uma vez que, não dispondo de um *corpus* oral, se torna difícil verificar se a realização gráfica da palavra coincide com a sua realização fonética. Estes casos de indecisão podem ser facilmente superados em contextos em que seja possível entrevistar o sujeito que produziu o texto.

Tendo limitado o domínio de aplicabilidade desta tipologia a textos escritos, optámos por integrar este tipo de erros na categoria Desvios Fonéticos, a par de erros que parecem reflectir diferentes velocidades de elocução (como é o caso de *felor* e *flizes* que resultam provavelmente de uma velocidade de elocução baixa e alta, respectivamente)<sup>6</sup> e de erros que reflectem traços dialectais (como é o caso de *baca*).

A terceira categoria corresponde aos Desvios Morfológicos, contemplando problemas de identificação de palavras, assim como problemas relacionados com a

sua constituição interna. Ao contrário do que acontece noutras tipologias, que destacam a morfologia verbal em detrimento da morfologia nominal (provavelmente em função da frequência das ocorrências e da gravidade deste tipo de erro), procuramos integrar nesta categoria os processos morfológicos de flexão e de derivação. A restrição que se observa nas tipologias acima referidas impossibilita a classificação de erros que envolvam a flexão nominal (como é o caso de *cidadões*) e de erros que envolvam os processos derivacionais (como, por exemplo, *bolor* “aquele que faz bolos”).

A criação de uma categoria composta, Desvios Morfo-sintáticos, que inclui os níveis morfológico e sintático deve-se à necessidade de tratamento de casos de violação de regras de concordância de género e de número a diferentes níveis da estrutura frásica. Ao contrário de autores como Azevedo (2000), que consideram que fenómenos de concordância dizem apenas respeito ao nível morfológico, com esta categoria pretendemos tornar visível que o principal problema reside na relação que as palavras estabelecem entre si na frase, tornando-se, assim, saliente a importância do conhecimento sintático.

A categorização dos erros como exclusivamente sintáticos, como acontece na categoria Desvios Sintáticos, é pertinente no tratamento de sequências em que a alteração da ordem básica dos constituintes frásicos resulta numa violação da gramática da língua. Esta é aliás a explicação proposta por Campos e Xavier (1991: 23) para a situação de agramaticalidade de uma sequência como “\*o rapaz o deu livro lhe”.

A sexta categoria considerada, Desvios Sintático-Semânticos, dá conta das subversões que envolvem o domínio da competência sintática e semântica. Estes dois níveis são indissociáveis na explicação de erros que envolvem a violação de restrições de selecção<sup>7</sup> e de subcategorização<sup>8</sup>, assim como de problemas que resultam da omissão de constituintes. A constituição desta categoria é fundamental para a detecção das dificuldades que se verificam em textos produzidos por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível da organização dos constituintes da frase, dos esquemas de selecção e de subcategorização. Apesar de, numa perspectiva de desenvolvimento da linguagem, se considerar que depois dos 4 / 5 anos “é no domínio da gramática textual (coesão / coerência do discurso) que se situa o aspecto mais significativo da aquisição e desenvolvimento da linguagem” (Sousa 1995: 49-50), os dados analisados denotam que existem ainda dificuldades ao nível das relações interfrásicas.

Desta forma, poder-se-á ultrapassar o domínio da palavra, privilegiado tradicionalmente na maioria das tipologias de erros, acedendo a um tipo de abordagem que contemple as produções linguísticas dos alunos na sua globalidade e

que não se detenha na descrição atomística de palavras isoladas, descontextualizando-as.

Se retomarmos o quadro comparativo apresentado na secção 1, verificamos que apenas duas tipologias (Gomes 1989 e Azevedo 2000) parecem ter em consideração os erros que ultrapassam o domínio da palavra, embora nem sempre seja visível o critério subjacente à delimitação das categorias, nem os exemplos que as poderiam ilustrar.

A última categoria proposta, Desvios Semânticos, dá conta de problemas ao nível da competência semântica, sendo por isso fundamental para identificar a subversão dos mecanismos que subjazem à produção de texto, nomeadamente, mecanismos que asseguram a coesão e a coerência, tais como, a determinação nominal, a retoma e reiteração da referência, o sistema temporal-aspectual e os conectores temporais e discursivos.

Desta forma, a categorização definida por esta tipologia permite uma análise dos erros que inclui mas não se restringe ao nível da palavra, nem ao nível interfrásico, considerando também o nível da construção da tessitura textual, permitindo, no âmbito de uma pedagogia integrada, a análise dos textos em todas as suas dimensões.

As sete categorias apresentadas funcionaram, num primeiro momento, como balizas para a análise de textos produzidos por alunos do 1º Ciclo. A testagem da tipologia levou ao estabelecimento de subcategorias que permitem uma descrição mais fina dos diferentes tipos de problemas detectados.

Apesar de a introdução de subtipos parecer conduzir a uma aparente complexificação da tipologia, podendo pôr em causa a sua exequibilidade, a sua simplificação excessiva seria a nosso ver contraproducente, uma vez que não constituiria um instrumento suficientemente poderoso para orientar a prática didáctica.

Fica, assim, claro que este imperativo de precisão e cobertura é incompatível com a fórmula de tipologia "económica" defendida por Gomes (1989) quando afirma que "uma tipologia excessivamente complexa e pesada arriscar-se-ia a provocar o desânimo e / ou o desinteresse, pela impossibilidade física (em intensidade de trabalho e em tempo dispendido) a que os professores ficariam sujeitos. De facto, quem usaria o elevador se este se revelasse mais cansativo e lento que o uso das escadas?".

Tendo em conta que a metodologia adoptada assenta na reformulação das hipóteses de trabalho face aos dados analisados, o quadro que abaixo se apresenta constitui o resultado de uma primeira aplicação da tipologia a textos produzidos por alunos do 1º Ciclo.

### TIPOLOGIA DE ERROS

Desvios Ortográficos	a) relação assistemática som/grafia b) translineação c) acentuação d) uso de maiúsculas por minúsculas e vice-versa e) pontuação
Desvios Fonéticos	a) inserção b) omissão c) inversão d) substituição
Desvios Morfológicos	a) segmentação ou delimitação de palavras b) flexão c) derivação
Desvios Morfo-Sintácticos	a) concordância
Desvios Sintácticos	a) alteração da ordem de constituintes
Desvios Sintáctico-Semânticos	a) subcategorização b) restrições de selecção c) omissão de constituintes
Desvios Semânticos	a) construção da referência nominal b) construção da referência temporal e aspectual c) conectores d) semântica lexical

Para facilitar a leitura do quadro e apresentar os subtipos que integram cada categoria proceder-se-á à explicitação de erros ilustrativos de cada caso.

A categoria Desvios Ortográficos constitui um bom exemplo da pertinência de delimitar subtipos para superar a opacidade e inoperacionalidade de uma designação demasiado abrangente.

Assim, a subcategoria *relação assistemática som/grafia* integra casos em que não existe uma relação biunívoca entre som e grafia, ou seja, casos em que:

- a) a um mesmo som correspondem grafias diferentes (*jelo* - gelo; *ilevador* - elevador)
- b) um grafema não representa nenhum som (*ato* - acto; *avia* - havia)
- c) um grafema representa mais do que um som (*tácsi* - táxi)

Ao contrário do que sucede noutras propostas de tipologia (cf. Sousa 1999 e Pinto 1998), optámos por não distinguir os erros em que a substituição de grafemas não altera o fonetismo da palavra dos erros em que se verifica essa alteração (ou seja, seguindo a terminologia adoptada por Delgado Martins (1996), não se distinguem sons transcritos com grafemas incorrectos ortograficamente mas que se podem ler com o mesmo som – ex.: *caza* (casa) – de grafias possíveis do som mas com valor fonético diferente na palavra – ex.: *caxa* (casa)).

É de realçar, por fim, que, numa perspectiva didáctica, os erros ortográficos agrupados neste subtipo terão necessariamente um tratamento diferenciado, uma vez que a relação som / grafema nem sempre pode ser regulada por regras ortográficas.<sup>12</sup>

As subcategorias *translineação*, *uso de maiúsculas por minúsculas e vice-versa*, *acentuação e pontuação* são integradas na categoria Desvios Ortográficos, na medida em que se considera, de acordo com Ferreiro (1988 apud Martins e Silva 1999: 51), que quando a criança é capaz de reflectir sobre o oral e o escrito “constrói um sistema de representação, no qual o sistema escrito ultrapassa a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas, na medida em que a compreensão daquele implica a identificação de várias outras particularidades da escrita – separação das palavras, sinais de pontuação, uso de maiúsculas, ortografias particulares. É imprescindível a noção de palavra interiorizada, percebendo que ela é uma unidade separada das outras por espaços em branco, organizando a frase.”

Esta opção de categorização não exclui a possibilidade de encontrar para alguns dos subtipos considerações ao nível do conhecimento linguístico. Tal é o caso, por exemplo, da *translineação*, cujo domínio convoca um conhecimento suprasegmental ao nível da estrutura silábica. Contudo, como é sabido, as regras de translineação nem sempre coincidem com a divisão silábica, como ilustra o exemplo: *ca- / rro* (car- / ro).

Tal é também o caso da *acentuação*, dado que é de natureza suprasegmental o contraste entre sílaba tónica e sílaba átona. Contudo, a relação entre o facto prosódico “acento” e a sua representação na ortografia não é sistemática: “o acento só é representado na ortografia quando a sua ocorrência na palavra não segue a atribuição regular do acento no Português.” (Duarte 2000: 238). Considerando o grupo de exemplos abaixo, verifica-se que os erros de acentuação podem estar relacionados, quer com a não identificação da sílaba tónica, quer com o desconhecimento da regra de acentuação ortográfica.

- a) adjunção  
ex.: *cantáva* - cantava
- b) omissão  
ex.: *cafe* - café
- c) confusão de sinais  
ex.: *á* - à
- d) deslocação  
ex.: *minuscúlas* – minúsculas

Relativamente à subcategoria *pontuação*, poder-se-á argumentar, com toda a pertinência, que os níveis sintáctico e semântico estão igualmente implicados, assim como o nível fonológico, se considerarmos que a pontuação regula a representação escrita dos factos prosódicos da fala. No entanto, como já foi largamente referido, opta-se por agrupar na categoria *Desvios Ortográficos* todos os erros que envolvam a mestria das convenções da linguagem escrita. O exemplo seguinte ilustra, em simultâneo, casos de omissão, adjunção e substituição: (...) *emtão o rei foi, a caça e Quando o rei, chegou disse assim, comteim os vósus, sonhos a primeira filha. disse que tinha sonhado com um gigante (...).*

A categoria *Desvios Fonéticos* inclui os casos de *inserção* (*felor* - flor; *mensa* - mesa), de *omissão* (*tava* - estava; *bricar* – brincar), de *inversão* (*perciso* - preciso) e de *substituição* (*faso* - vaso; *ministro* - ministro).

Na literatura especializada é comum considerar-se que estes erros resultam de uma deficiente produção ou percepção do fonetismo da palavra, sendo, em princípio, ultrapassáveis no percurso da aprendizagem.<sup>10</sup> Para esse efeito “importa reiterar a importância dos modelos de transmissão do oral, o cuidado que a dicção deve merecer aos agentes de ensino, por forma a que as palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e com a máxima correcção.”

As subcategorias encontradas no domínio dos *Desvios Morfológicos* procuram dar conta dos erros relacionados com a segmentação ou delimitação de palavras e com a identificação da sua estrutura interna. Neste último caso

consideram-se os erros que implicam a violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal (como é o caso de *tu fizestes, há-des e interviu*) e ao nível da morfologia nominal (como é o caso de *chinéis* (chinelos) e de *cãos* (cães)), tal como os erros relacionados com a morfologia derivacional (como é o caso de *adoentou* (adoeceu) e *deslargo* (largado)).

No que respeita à *segmentação ou delimitação de palavras*, encontramos duas situações distintas que optámos por designar de hipersegmentação (separação indevida de palavras, de acordo com a norma ortográfica vigente) e hipossegmentação (união indevida entre palavras, de acordo com a norma ortográfica vigente)<sup>11</sup>.

São exemplos de hipersegmentação as formas : *da-mos* (damos) e *qual quer* (qualquer) e de hipossegmentação as formas: *casazul* (casa azul) e *maralto* (mar alto).

Apesar de incluirmos estas duas subcategorias no domínio da morfologia, os dados analisados parecem legitimar a hipótese de os casos de hipossegmentação terem uma clara motivação fonética, na medida em que podem ser entendidos como uma representação gráfica de um processo fonológico frequente na oralidade: o apagamento de segmentos no contacto entre duas palavras (cf. Duarte 2000: 382-383). Por outro lado, para exemplos como *derrepente*, Pinto (1998: 242) considera que a não individualização gráfica das palavras tem subjacente um desconhecimento nos domínios da morfologia e da sintaxe. Segundo a autora, “a criança precisa de sentir que [...] existe uma palavra-centro, *repente*, com a categoria de nome, precedida de uma outra palavra, a preposição *de*, que goza de liberdade existencial formal, muito embora não seja portadora de comunicação suficiente e que é, por sua vez, responsável pela relação que o nome *repente* passa a manter com os outros termos da frase.” (*idem*).

Muitos dos casos de hipersegmentação resultam da não distinção entre clíticos e desinências flexionais verbais (Rio-Torto 2000: 613). Assim casos como *trabalha-se* (trabalhasse) revelam “a não consciência de que os morfemas flexionais verbais são constituintes necessariamente presos, a indistinção entre formas presas e formas dependentes, o desconhecimento do valor funcional do morfema <sse> e do clítico <se>, e a indevida atribuição de um valor flexional a um pronome, habitualmente usado como impessoal, indeterminado ou reflexo.” (*idem*).

Constituem exemplos de Desvios Morfo-Sintáticos sequências como, por exemplo, *Eu voava nas soas azas brilhante (...)* ou *A Princesa estava tão desesperado (...)*, nas quais o erro se situa ao nível das regras de concordância de número, no primeiro caso, e de género, no segundo. Note-se que os exemplos

escolhidos ilustram dois dos domínios em que se verificam erros de concordância: dentro do Sintagma Nominal (no primeiro exemplo) e na relação sujeito – predicado (segundo exemplo).

São exemplo de Desvios Sintácticos as situações em que a ordem de constituintes viola os princípios de funcionamento sintáctico. A sequência *o gigante não atacou-o* (o gigante não o atacou)<sup>12</sup> ilustra uma dificuldade recorrente na utilização dos clíticos em Português. A sequência *o passarinho verde se transformou-se em um encanto Pricipe* (o passarinho verde se transformou-se em um Pricipe encantado) constitui um exemplo de outro tipo, que envolve igualmente a ordem de constituintes.

Os subtipos integrados na categoria Desvios Sintáctico-Semânticos distinguem casos de agramaticalidade como os seguintes:

- a) O texto diz que (...)  
(No texto diz-se que (...))
- b) O pássaro atirou-se no mar.  
(O pássaro atirou-se ao mar)
- c) A filha que ainda não falei (...)  
(A filha de que ainda não falei (...))
- d) Ele viu o gato a o pinto.  
(Ele viu o gato a perseguir o pinto.)

Os exemplos evidenciam problemas relacionados com a violação de restrições de selecção (alínea (a)), com a violação de restrições de subcategorização (alíneas (b) e (c)) e com a omissão de constituintes (alínea (d)).

Assim, em (a), verifica-se a existência de uma incompatibilidade semântica entre os traços associados ao verbo *dizer* e ao nome *texto*. Dito por outras palavras, o verbo *dizer* selecciona um SN sujeito com o traço semântico [+HUMANO], o que não sucede com o N *texto*.

Em (b), o verbo *atirar-se* subcategoriza a preposição argumental *a* e não *em*.

Em (c), por sua vez, o verbo *falar* subcategoriza a preposição *de*, cuja realização é omitida pelo falante.

Em (d), observa-se a omissão do predicado da infinitiva *perseguir* seleccionada pela preposição.

Finalmente, os subtipos definidos na categoria Desvios Semânticos permitem identificar problemas, quer a nível lexical, em situações como o uso de *aderência* por “adesão” ou *controlar* por “contornar”, quer no que respeita à construção da significação global do texto. Neste último caso, a análise de erros, ao incidir sobre os mecanismos que asseguram a coerência e coesão textuais, implica a consideração de sequências que ultrapassam os limites da frase. Como tal, a exemplificação de problemas relativos à construção da referência nominal, à construção da referência temporal-aspectual e ao uso dos conectores, que em seguida se apresenta, implica a delimitação de sequências linguísticas com alguma extensão.

- a) (...) Depois encontrou passaro (...)  
( ...Depois encontrou um passaro... )
- b) (...) Passados dias, semanas, meses e até anos, o que o passaro verde trazia comia e bebia.  
( ...Passados dias, semanas, meses e até anos, o que o passaro verde trazia ela comia e bebia.)
- c) (...) O rei pergunta a mesma pergunta à outra princesa. E a princesa tinha respondido. Eu sonhe que me tinha beijado a mão.  
( ...O rei pergunta a mesma pergunta à outra princesa. E a princesa responde/respondeu. Eu sonhe que me tinha beijado a mão.)
- d) (...) Então as irmãs tentarão abrir a porta da janeli mas cosiguiram abrir (...)  
( ...Então as irmãs tentarão abrir a porta da janeli e cosiguiram abrir...)
- e) (...) O Roberto quando seguia para casa vinham 4 hipopótamos atrás dele mas depois antes ele tava na escola e ele brincou e estudou (...).

Os excertos nas alíneas a) e b) ilustram erros que envolvem a construção da referência nominal. No primeiro caso, o artigo indefinido é o marcador de determinação nominal que permite introduzir na história uma nova personagem, sendo a sua ocorrência obrigatória. No segundo exemplo, reconhecemos o *passaro verde* como o sujeito dos verbos *comer e beber*, quando, na verdade, para manter a coerência do texto, a construção linguística deveria permitir reconhecer como sujeito desses verbos uma outra personagem da história (no caso, uma princesa). O problema prende-se com a dificuldade em manter a coesão referencial à medida que se desenrola a progressão da história. A superação desta dificuldade passa pelo desenvolvimento de um trabalho ao nível da construção e retoma da referência, tendo em conta a gestão da distância textual.

Na alínea c) a subversão situa-se ao nível da construção da referência temporal-aspectual. Como se pode verificar, a co-ocorrência do Presente do Indicativo e do Pretérito mais-que-Perfeito Composto põem em causa a coesão e coerência do texto.

É o que acontece igualmente nos exemplos d) e e), embora por outras razões. No primeiro caso, a significação construída pela conjunção adversativa *mas* não é admitida no contexto em que ocorre. Com efeito, não existe, à partida, justificação para se verificar uma relação lógica de oposição na relação entre *tentar abrir* e *conseguir abrir*.

No último exemplo, *depois* surge com “um funcionamento narrativo e ou discursivo. É muitas vezes marca do tempo de enunciação narrativa: Eu digo que... e depois digo que..., marcando não que dois acontecimentos se seguem no tempo mas sim que se seguem no tempo de contar. Acontece, ainda, com crianças desta idade o recurso a operações discursivas do tipo “*depois antes*” indicando que os eventos a narrar tiveram lugar antes dos já narrados mas no tempo de contar vão ser contados depois” (Silva e Pereira 2002: 489).

Como a explicação deste exemplo permite salientar, a gestão da articulação entre conectores discursivos e conectores temporais (ou marcadores da sequencialidade da história) é fundamental na construção da textualidade. Neste sentido, e uma vez que se trata de uma competência em desenvolvimento no 1º Ciclo (como evidencia o exemplo (e), produzido por um aluno do 2º ano), seria muito pertinente uma abordagem específica a esta questão, tendo em vista o desenvolvimento da competência textual.

### Observações finais

Face ao exposto, julgamos resultar claro que a presente tipologia constitui um ponto de partida renovado. De facto, e embora ela resulte de um trabalho continuado de discussão, sujeito a constantes ajustamentos, entendemos que a sua aplicação a um *corpus* de textos de alunos do 1º Ciclo do EB – a próxima etapa do nosso projecto – e/ou a sua eventual utilização pelos docentes (e conseqüente *feedback*) constituem instrumentos fiáveis de avaliação das suas potencialidades.

Finalmente, e ainda que trespelando um fragmento de Camões, para que os erros não sobejem<sup>13</sup>, aqui fica o testemunho optimista, mas sem ilusões, do nosso trabalho.

### Notas

1. Entendendo a língua portuguesa como uma macro-entidade linguística, caracterizada por uma grande variedade dialectal, definimos o conceito de **Português padrão** ou **norma** como a variante central do Português europeu – falada na faixa do litoral-centro entre Lisboa e Coimbra (Peres e Mória 1995). O conceito de **desvio linguístico**, ou **erro**, ou **irregularidade**, ou **anomalia**, define-

se, por sua vez, como o afastamento involuntário das construções ou usos linguísticos relativamente a essa variante de cujo subsistema fazem parte (*idem*).

De referir ainda que por razões de prestígio socio-cultural, porque funciona como “**língua oficial** (i.e., língua dos negócios de estado), **de cultura** (i.e., constitui o modelo para a escrita e é ela que é utilizada na produção cultural e científica)” (Duarte 2000: 24), a norma é também a variante utilizada na escolarização. Daí a nossa opção pela **variante central**. Mas, como alerta Rio-Torto (2000: 597), “priorizar a variante culta não implica ignorar a variação dialectal ou sociolinguística.” Dito por outras palavras, todas as variantes, na medida em que correspondem a sistemas organizados, têm a sua legitimidade e o mesmo grau de importância.

2. Cabe aqui alertar que, evidentemente, não consideramos que todos os erros têm o mesmo estatuto. Em última instância, caberá sempre ao docente distinguir os chamados erros construtivos, isto é, aqueles que resultam de hipóteses que os sujeitos vão formulando no decurso do processo de aprendizagem da linguagem escrita, dos erros que se ficam a dever, entre outras, a causas psicológicas (memória, lateralidade, atenção, percepção), a causas relacionadas com os métodos de leitura adoptados e a causas originadas pelo meio socio-cultural do aluno.  
De referir, no entanto, que não constitui objecto deste trabalho a inventariação das causas que estão na origem dos diversos tipos de erro.
3. Referimo-nos à proposta de De Maistre adaptada para o Português por A. Montenegro (1974). Por uma questão de facilidade de exposição, optamos por designar esta proposta como De Maistre (1970).
4. Neste quadro comparativo apresenta-se, em cada coluna, as categorias e subcategorias propostas nas diferentes tipologias analisadas. Este quadro deve ser lido na vertical, ocorrendo, em primeiro lugar, a indicação do autor que propõe a tipologia e, de seguida, as categorias e subcategorias propostas. Este quadro não é interpretativo, ou seja, não se estabelece equivalência horizontal entre as categorias das diferentes tipologias consideradas.
5. Urge neste contexto referir que a atitude normativa que se assume, ao considerar que as produções dos alunos se devem aproximar da norma padrão, e que é perfeitamente aceitável num contexto de escolarização, se afasta claramente da atitude descritiva assumida pelos estudos linguísticos, em que prevalece a descrição de todos os padrões de construção da língua.
6. A propósito dos diferentes processos fonológicos frequentes na oralidade, veja-se Duarte (2000: 382).

7. "Limitações que incidem sobre as combinações de itens lexicais possíveis num contexto gramatical particular, i.e., sobre os itens lexicais com os quais um dado item pode coocorrer. Estas restrições actuam a partir dos traços semânticos inerentes aos itens lexicais que fazem parte da mesma unidade estrutural (i. e., da mesma oração). Assim, se o verbo "rolar" pode ser combinado com "João" ou com "pedra" (ex: "O João rolou", "A pedra rolou"), o verbo "correr" já não pode ser combinado com "pedra" (ex: "O João correu", "\*A pedra correu"), pois requer (impõe a restrição) um SN sujeito [+ animado]." (Mateus e Xavier 1992: 337).
8. "Exprime as restrições impostas por um núcleo lexical às categorias sintácticas dos seus complementos subcategorizados. Exemplo: O verbo "ler" selecciona ou subcategoriza um complemento SN - "o João leu [o artigo]." (Mateus e Xavier 1992: 358).
9. Referimo-nos, neste contexto, aos erros que, seguindo a terminologia de Rio-Torto (2000), podem ser designados de "erros etimológicos". A constatação de que este tipo de erros deve ter um tratamento didáctico diferenciado advém, entre outros, do estudo apresentado por Almeida *et al.* (1998), onde se conclui que os sujeitos explicitam mais facilmente os casos de escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica do que os que não são orientados por regra.
10. De acordo com Pinto (1998: 148), "é também possível encontrar erros fonéticos, como ainda adianta A. Girolami-Boulinier, nas produções escritas de indivíduos com sequelas de atraso de linguagem, o que nos permite pensar que se está então perante uma disortografia que necessita de reeducação."
11. É esta a terminologia adoptada por Ferreira *et al.* (1998).
12. Para facilitar a leitura dos exemplos, na proposta de correcção que se apresenta é alterado apenas o erro em análise.
13. "Erros meus, má fortuna, amor ardente  
em minha perdição se conjuraram;  
os erros e a fortuna sobejaram,  
que para mim bastava o amor somente."

## BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, P. (org.) 2001, *Provas de Aferição do Ensino Básico - 4º ano - 2000 - Relatório Nacional*, Lisboa, Ministério da Educação.
- ALLAL, L. et al. 1999, «Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle», *Revue Française de Pédagogie* 126, 53-69.
- ALMEIDA, M. et al. 1998, «O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais», *Análise Psicológica* 2 (XVI), 321-329.
- AZEVEDO, F. 2000, *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*, Porto, Porto Editora.
- BARBEIRO, L.F. 1999, *Os alunos e a expressão escrita. Consciência Metalingüística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAMPOS, M.H.C. e M.F. Xavier 1991, *Sintaxe e Semântica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.
- DELGADO-MARTINS, E. 1996, *Ortografia e consciência fonológica em alunos do 1º Ciclo do EB*, Dissertação de Mestrado, ISPA.
- DUARTE, I. 2000, *Língua Portuguesa - Instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta.
- FERREIRO, E. 1988, «L'écriture avant la lettre» in H. Sinclair (ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 17-70.
- FERREIRO, M. e A. Teberosky 1991<sup>4</sup>, *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- FERREIRO, E. et al. 1998<sup>2</sup>, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- GOMES, A. 1989, «A escola e a ortografia» in CEEDC (eds.) *O Ensino-aprendizagem do Português. Teoria e Práticas*, Braga, Universidade do Minho, 155-180.
- JAFFRÉ, J.-P. 1991, «Les recherches en didactique de l'orthographe», *Études Linguistiques Appliquées* 84, 55-62.

JAFFRÉ, J.-P. e M. Fayol (eds.) 1999, *Revue Française de Pédagogie* 126.

MARTINS, M. A. e A. C. Silva 1999 «Os nomes das letras e a fonetização da escrita», *Análise Psicológica* 1(XVII), 49-63.

MATEUS, M.H.M. e M.F. Xavier (orgs) 1992, *Dicionário de Termos Linguísticos*, Lisboa, Cosmos.

MONTENEGRO, A. 1974, *Dislexia - disortografia. Investigação psicopedagógica na escola primária*, Coimbra, Coimbra Editora.

PEREIRA, M. 1995, *Dislexia-Disortografia numa perspectiva psico-sociolinguística. Investigação teórica e empírica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

PERES, J. e T. Mória 1995, *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho.

PINTO, M. 1994, *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*, Porto, Porto editora.  
1998, *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*, Porto, Porto Editora.

REUTER, Y. 1996, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

RIO-TORTO, G. 2000, «Para uma pedagogia do erro» in *Didáctica da Língua e Literatura*, vol.I, Coimbra, Almedina, 595-618.

SILVA, E. e S. Pereira 2002, «Entre o oral e o escrito: estudo comparativo num 2º ano do 1º Ciclo» in A. Bárrios e J. Ribeiro (coord.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*, Lisboa, CIED-ESELx, 485-494.

SOUSA, O. C. 1999, *Competências ortográficas e competências linguísticas*, Lisboa, ISPA.

SOUSA, O. 1995, «Reconto e aquisição da gramática textual» in *Ler Educação* 16, 49-58.