

# Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais

INÊS VASCONCELOS HORTA (\*)  
MARGARIDA ALVES MARTINS (\*\*)

## INTRODUÇÃO

A linguagem escrita surgiu da necessidade de se codificar a linguagem oral, no sentido de perpetuar a mensagem, ou seja, aquilo que se pretende comunicar.

Um dos componentes da escrita é a ortografia, que podemos definir como a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional (Carvalho, 1986; Perfetti, 1997), ditado pelo costume e etimologia das palavras (Carvalho, 1986), pelo uso e evolução histórica (Morais & Teberosky, 1994). A ortografia reflecte, por conseguinte, a história e cultura da língua que representa.

Por este motivo, saber ortografar, parece-nos de extrema importância.

Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita e, concretamente, a ortografia, necessitam de uma aprendizagem formal, pelo que importa compreender os processos inerentes a essa aprendizagem, no sentido de adequar estratégias de en-

sino que promovam o desenvolvimento ortográfico.

Sendo que a linguagem escrita codifica a linguagem oral, através dos sistemas de escrita, importa compreender como essa codificação é feita, ou seja, de que forma os diferentes sistemas de escrita influenciam a sua aprendizagem.

Downing (1973), comparou os sistemas de escrita utilizados em catorze países, tendo verificado que existem diferenças que influenciam a aprendizagem da linguagem escrita, das quais destacamos:

- A forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral, sendo que a codificação alfabética (como na língua portuguesa) torna a aprendizagem mais difícil do que a codificação silábica (caso do *kana* japonês) e ainda mais difícil do que a codificação logográfica (caso do chinês), no que respeita às necessidades de abstracção e de reflexão sobre linguagem oral e linguagem escrita (apesar de o sistema alfabético exigir menos capacidade de memorização de caracteres).
- A complexidade de regras que ligam a linguagem escrita à fala, já que existem sistemas transparentes, em que a um grafema apenas corresponde um fonema (caso do castelhano ou do croata), sistemas opacos, onde

---

(\*) Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

(\*\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIPCDE.

na escrita não há qualquer indicação da pronúncia (caso do chinês) e sistemas intermédios (a maioria dos sistemas alfabéticos), em que a correspondência fonema/grafema é irregular, uma vez que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (por exemplo, os dígrafos «nh», «lh» ou «ch»), a mesma letra pode representar fonemas diferentes (por exemplo, «a» ou «e») ou, como no caso do «h», não ter contrapartida fonológica (Jaffré & Fayol, 1997; Pacton et al., 1999; Valle Arroyo, 1989).

Assim, analisar apenas a fonologia, a forma dos sons, não é suficiente para uma escrita correcta; é preciso ter também em conta um outro aspecto da estrutura linguística: a morfologia, ou seja, a forma das palavras (Fayol & Jaffré, 1999; Jaffré & Fayol, 1997; Perfetti, 1997), que se refere também ao léxico, à gramática (Bousquet et al., 1999; Jaffré & Fayol, 1997) e à sintaxe (Jaffré & Fayol, 1997; Mousty & Alegria, 1999). A ortografia revela, também, funcionamentos “escondidos” de que a fonologia não dá conta, como é o caso das homófonas, em que a ortografia permite distinguir o que pode ser confundido oralmente (Jaffré & Fayol, 1997), por exemplo: *co<sup>s</sup>er/*cozer ou *con<sup>s</sup>elho/*concelho.

Estas variações implicam que as crianças aprendam as regras que ligam a linguagem escrita à linguagem oral requerendo a aprendizagem, uma elevada capacidade de reflexão, de forma consciente, sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre ambas (Alves Martins & Niza, 1998).

Esta capacidade de reflexão consciente, num sistema alfabético, implica a análise dos sons da língua ao nível do fonema, ou seja, implica o desenvolvimento da consciência fonológica, que, segundo Gombert (1990), é a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular deliberadamente, ou seja é a capacidade de perceber que as palavras são constituídas por sons, os fonemas e que a esses fonemas correspondem letras, ou grafemas.

O papel fundamental que a consciência fonológica desempenha na aquisição da ortografia é um dado adquirido para todos os autores que estudam estas questões, na medida em que a aprendizagem das correspondências fonema/gra-

fema está fortemente dependente da consciência fonológica da criança (Nunes, Bryant & Bindman, 1997).

Morais e Teberosky (1994), referem ainda outros factores que irão influenciar a aprendizagem da ortografia, como o dialecto oral (escrever como se fala), e a experiência com material escrito, já que quanto mais tempo de escolarização formal e mais exposição à escrita impressa a criança tiver (leitura), mais facilidade terá no processamento ortográfico.

Neste sentido, é fundamental compreender como é feito este processamento.

Assim, relativamente ao processamento ortográfico, vários autores (Baron, Bryant & Bradley, 1980; Frith, 1980; e Seymour & Porpodas, 1980, citados por Sousa, 1999; Valle Arroyo, 1989), referem que, tanto a leitura como a escrita, pressupõem um modelo de reconhecimento ortográfico de dupla estratégia, ou de duas vias, sendo uma a via fonológica e outra a via lexical, podendo seguir em paralelo ou em interacção.

Já Ehri (1997), propõe a existência de três vias de acesso à ortografia. Para a escrita de palavras familiares, através da memória (acesso à representação em memória lexical a partir de uma palavra escutada e recuperação das sequências de letras) e para a escrita de palavras não familiares através da invenção (criação de uma ortografia plausível estendendo a pronúncia e segmentando-a em unidades) e através da analogia (acesso a uma palavra familiar em referência a um padrão de pronúncia análogo em memória lexical, recuperação das letras correctas e invenção das letras que faltam).

Bousquet et al. (1999), por seu turno, referem os «mundos cognitivos», sendo a grafia o resultado da utilização de processos cognitivos que dependem de representações sobre escrita e ortografia, ou seja, ortografar pressupõe a tomada de consciência da grafia e resulta de um percurso metalinguístico, que se reflecte na capacidade de expressar verbalmente essas representações.

Neste sentido, Karmiloff-Smith (1995) refere que o conhecimento integrado em procedimentos eficientes, que estão armazenados na memória a longo prazo, é redescrito progressivamente em representações cada vez mais explícitas – Redescricao Representacional –, explicando de que forma as representações que as crianças têm sobre um determinado conhecimento se vão tor-

nando sucessivamente mais manipuláveis e flexíveis, como surge o acesso consciente a esse conhecimento e como as crianças constroem as suas teorias (Karmiloff-Smith, 1992). No seu modelo (1986, 1992, 1995), a autora define quatro níveis de redescritção e de explicitação das representações sobre que se apoia um conhecimento de domínio específico determinado, sendo eles: o conhecimento implícito (nível I), a explicitação primária (nível E1), a explicitação secundária (nível E2) e a explicitação terciária (nível E3). Assim, no nível I, as representações encontram-se em forma de procedimentos de análise e de resposta a estímulos ambientais; a informação é codificada de forma procedimental e não está à disposição de outros operadores do sistema cognitivo, uma vez que os conhecimentos não têm uma representação interna explícita (Karmiloff-Smith, 1992). O nível E1, uma redescritção do nível I, consta de representações que já são definidas explicitamente e que se podem manipular e pôr em relação com outras representações redescritas, marcando e representando internamente as relações potenciais entre os componentes procedimentais do nível I; no entanto, os conhecimentos do nível E1 não estão ainda disponíveis para uma reflexão metalinguística ou explicitação verbal (Karmiloff-Smith, 1995), já que o acesso consciente só é alcançado no nível seguinte. As representações do nível E2 estão acessíveis à consciência, mas, uma vez que estas representações são redescritões das representações E1 num código representacional semelhante ao destas, não têm ainda, expressão verbal, pelo que, segundo Pine e Messer (1999), a sua identificação se torna difícil. Só no nível E3, que representa uma redescritção das representações do nível anterior para um código mais abstracto e mais apropriado ao código linguístico, se torna possível a explicitação verbal do conhecimento metalinguístico (Karmiloff-Smith, 1986).

Podendo ainda não ter alcançado um nível de explicitação verbal, no que respeita ao conhecimento ortográfico, as representações das crianças e as teorias que constroem sobre a ortografia de uma palavra, podem reflectir-se na sua escrita. Desta forma, os erros dados pelas crianças desempenham um papel fundamental, pois permitem-nos aceder às suas representações sobre a grafia correcta e devem ser encarados, segundo Jaffré (1990), não como um défice de uma nor-

ma, mas como uma manifestação de um trabalho intelectual, pelo que, no que respeita ao ensino e à aprendizagem da ortografia, os erros devem ser analisados, de forma a que a criança reflecta sobre as razões que estiveram na sua origem. Criar, na criança, uma “dúvida ortográfica” (Köhler, 1993), confrontá-la com diferentes grafias da mesma palavra e levá-la a reflectir sobre a grafia correcta.

Neste contexto, as interacções sociais têm um papel fundamental na aprendizagem e domínio da ortografia (Almeida et al., 1998), já que vão ajudar a criança a construir representações correctas sobre a forma de ortografar, promovendo o acesso consciente ao conhecimento e a sua explicitação verbal.

Desempenhando tão importante papel na aprendizagem, importa conhecer os erros dados pelas crianças e a forma como estes evoluem.

Neste sentido, e na sequência de uma investigação realizada por Morais e Teberosky (1994) para o português do Brasil, em que foi mostrado que o tipo de erros variava em função do desempenho ortográfico das crianças e que a explicitação do conhecimento a um nível verbal está relacionada com um melhor desempenho ortográfico, realizámos um estudo, com o objectivo de tentar compreender se os erros dados pelas crianças variam em função do seu desempenho ortográfico e do ano de escolaridade que frequentam e de que modo o conhecimento das normas se relaciona com o desempenho ortográfico.

As hipóteses colocadas foram as seguintes:

**Hipótese 1:** Existem diferenças no número de erros dados em função do ano de escolaridade (3.º/4.º anos).

**Hipótese 2:** Existem diferenças nos tipos de erros dados em função do ano de escolaridade.

**Hipótese 3:** Existem diferenças nos tipos de erros dados em função dos desempenhos ortográficos das crianças do 4.º ano.

**Hipótese 4:** O nível de explicitação das normas ortográficas será maior nas crianças do 4.º ano com melhores desempenhos ortográficos do que nas crianças do 4.º ano com piores desempenhos ortográficos.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo longitudinal, uma vez

que se refere à evolução das mesmas crianças, relativamente ao tipo de erros dados, numa tarefa de ditado, do 3.º para o 4.º ano de escolaridade.

Trata-se igualmente de um estudo diferencial, na medida em que se comparam as diferenças nos tipos de erros dados numa tarefa de ditado em função do ano de escolaridade (3.º e 4.º anos) e em função do desempenho ortográfico (melhores e piores desempenhos).

### *Participantes*

Os participantes neste estudo foram 43 crianças (24 do sexo masculino e 19 do sexo feminino), que frequentavam em 1998/1999 o 3.º ano de escolaridade e em 1999/2000 o 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico, na escola n.º 52 de Benfica. Nenhuma destas crianças era repetente.

A sua média de idades era de 8 anos e 4 meses, no início de Dezembro de 1998 (data da primeira recolha de dados), e de 9 anos e 8 meses, no início de Abril de 2000 (data da segunda recolha de dados). O nível socio-económico das crianças era médio.

Para a verificação das hipóteses 1 e 2, foi comparado o número e o tipo de erros dados na tarefa de ditado pela totalidade das crianças (43 alunos) do 3.º para o 4.º ano de escolaridade.

Para a verificação das hipóteses 3 e 4, as crianças foram divididas em dois grupos, em função do desempenho ortográfico, sendo o Grupo 1 constituído pelos 12 alunos situados no 1.º Quartil (de 0 a 4 erros), e o Grupo 2 pelos 12 alunos situados do 3.º Quartil (de 13 a 29 erros).

### *Instrumentos*

Para avaliar o tipo de erros dados pelas crianças realizou-se uma tarefa de ditado nos dois anos de escolaridade tendo para tal sido utilizado um texto intitulado “A Praia”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que foi ditado às crianças pela sua professora.

Para avaliar o nível de explicitação das normas ortográficas, realizámos uma entrevista às crianças com melhores e piores desempenhos ortográficos no 4.º ano. Para tal, elaborámos uma lista de nove palavras, retiradas do texto do ditado, escolhidas por serem palavras que as crianças sabiam escrever correctamente, mas cuja grafia reenviava para normas ortográficas que po-

diam ser explicitadas. As palavras foram apresentadas aos alunos de duas formas, escritas correctamente e escritas com erros (ver Anexo I). Foi dito às crianças que os erros tinham sido dados por crianças de outra escola e foi-lhes pedido que identificassem os erros e que dissessem porque é que achavam que as outras crianças tinham escrito daquela forma. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Foi realizado um pré-teste previamente à entrevista, com alguns alunos do mesmo ano de escolaridade, que não fizeram parte da amostra, no sentido de verificar se a tarefa era compreensível para as crianças.

Após autorização dos encarregados de educação dos alunos envolvidos, seguiu-se um período de familiarização com as crianças. A tarefa de ditado foi realizada em situação de aula normal, utilizando o texto “A Praia”. Este procedimento foi seguido no 3.º e no 4.º ano de escolaridade. No dia seguinte à realização da tarefa de ditado no 4.º ano de escolaridade, foram realizadas as entrevistas, gravando-as em áudio, com a autorização das crianças.

Para comparar o número de erros dados pelos alunos nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, efectuámos um teste *t student* para medidas repetidas.

Para analisar o tipo de erros dados pelos alunos, após o levantamento dos erros dos ditados de todas as crianças da amostra, procedemos à sua classificação de acordo com a seguinte tipologia, inspirada nos trabalhos de Girolami-Boulinier (citado in Pinto, 1998), de Morais e Teberosky (1994), de Sousa (1999) e de Valle Arroyo (1989):

- “Ortográficos de uso” – erros que conservam a forma sonora da palavra, mas em que a grafia é incorrecta (eg. «dezerta» em vez de «deserta» ou «avia» em vez de «havia»).
- “Fonéticos de Tipo 1” – erros em que a correspondência fonema/grafema, seria possível noutros contextos, mas que, no contexto da palavra em causa, altera a sua forma sonora (eg. «posas» em vez de «poças»).
- “Fonéticos de Tipo 2” – erros em que a correspondência fonema/grafema é incorrecta, levando a uma alteração da forma sonora da

palavra (eg. «maravinhosos» em vez de «maravilhosos»).

- “Segmentações Incorrectas” – erros devidos a segmentações incorrectas de palavras no enunciado oral (eg. «quevinham» em vez de «que vinham» ou «a pareciam» em vez de «apareciam»).
- “Flexão de Género ou Número” – erros dados por substituição do género ou do número da palavra (eg. «cobertos» em vez de «cobertas» ou «rocha» em vez de «rochas»).
- “Palavras Irreconhecíveis” – erros que não permitiam o reconhecimento da palavra (eg. «pertra» ou «sima»).
- “Outros” – outros tipos de erros não enquadráveis nas categorias anteriores.

Para a análise da Hipótese 2, optou-se pelo teste de Wilcoxon e para a Hipótese 3, optou-se pelo teste de Mann-Whitney, dado não haver homogeneidade de variância para a maior parte das categorias.

Relativamente à Hipótese 4, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas, tendo sido formadas categorias baseadas nos níveis de explicitação referidos no modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1986, 1992, 1995) e de acordo com as justificações dadas pelas crianças:

**Respostas de Tipo 1** – a resposta dada não se refere ao erro apresentado, ou quando se refere, não o justifica.

Apresentamos seguidamente alguns exemplos de respostas deste tipo dadas pelos alunos: «Os miúdos têm a mania de escrever mal porque a professora dita depressa. Então eles escrevem depressa e não estão a pensar naquilo que estão a escrever, se pensassem já escreviam bem.»; «Não sei»; «Porque gostam muito da praia...»

**Respostas de Tipo 2** – o erro é identificado, mas a justificação não remete para uma explicitação clara da regra ou da razão pela qual a palavra não se pode escrever daquela forma.

Vejam alguns exemplos de respostas deste tipo: (longe/longue) – «Porque longue..., há palavras que se escrevem *gue*. Longe não pode ser, o *g* vale de *ge* e aqui (longue) não, já é outra palavra.»; «Porque é quase a mesma coisa... (com *j* ou com *g*).»

**Respostas de Tipo 3** – a regra ou a razão pela qual a palavra não se pode escrever daquela forma é claramente explicitada.

Apresentamos seguidamente alguns exemplos que enquadrámos neste tipo de resposta: (maravilhosos/maravilhosos) – «Aqui o *s* tem o mesmo som que *z* porque está entre duas vogais e eles talvez pensem que é com *z*.»; (transparente/transparente) – «O *m* também se parece muito, mas só se põe antes do *p* ou do *b*.».

Uma vez que não havia homogeneidade de variância nas categorias, optou-se pelo teste de Mann-Whitney, na análise dos dados relativos à Hipótese 4.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Começámos por analisar o número de erros dados pelas crianças no 3.º ano (580 erros) e no 4.º ano (410 erros) tendo-se verificado, tal como seria aliás de esperar, que o número de erros diminui com o ano de escolaridade.

No Quadro 1, apresentam-se as médias, os desvios-padrão, os valores de *t* e de *p* relativos aos erros dados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Tal como se pode verificar neste Quadro, existem diferenças significativas entre a quantidade de erros dados no 3.º e no 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à qualidade dos erros, apresentam-se, no Quadro 2, as médias e desvios-padrão dos tipos de erros dados pelas crianças nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Como se pode observar neste Quadro, todos os tipos de erros, excepto os incluídos na categoria “Outros” são dados mais frequentemente no 3.º ano de escolaridade do que no 4.º ano.

O teste de Wilcoxon revela que existem diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade em todas as categorias, excepto na categoria “Segmentações Incorrectas”, “Flexões de Género ou Número” e “Outros”.

Dado que, tal como indicámos anteriormente, o número de erros dados nos dois anos de escolaridade não foi o mesmo, calculámos, seguidamente, as proporções de erros dadas por cada um dos alunos da amostra, tendo em seguida calcu-

QUADRO 1

*Médias, desvios-padrão, valores de t e de p dos erros dados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade*

Número de erros	M	Dp	t	p
3.º Ano	13.49	8.59	3.74	.001
4.º Ano	9.53	7.34		

QUADRO 2

*Médias e desvios-padrão dos vários tipos de erros dados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade*

Categorias de erros	O		F1		F2		SI		FGN		PI		Ou	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
3.º Ano	5.42	3.58	4.63	3.26	2.14	2.46	.21	.47	.33	.78	.30	.91	.47	1.42
4.º Ano	4.02	3.42	3.42	3.10	1.05	1.43	.19	.67	.30	.71	.02	.15	.54	1.10

Legenda: O = Ortográficos / F1 = Fonéticos de Tipo 1 / F2 = Fonéticos de Tipo 2 / SI = Segmentações incorrectas / FGN = Flexão de género ou número / PI = Palavras irreconhecíveis / Ou = Outros

QUADRO 3

*Médias e desvios-padrão das proporções dos vários tipos de erros dados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade*

Categorias de erros	O		F1		F2		SI		FGN		PI		Ou	
	M	Dp												
3.º Ano	.45	.23	.33	.15	.13	.10	.01	.03	.02	.03	.01	.03	.03	.10
4.º Ano	.45	.29	.39	.25	.10	.14	.01	.03	.02	.07	.00	.01	.03	.06

Legenda: O = Ortográficos / F1 = Fonéticos de Tipo 1 / F2 = Fonéticos de Tipo 2 / SI = Segmentações incorrectas / FGN = Flexão de género ou número / PI = Palavras irreconhecíveis / Ou = Outros

lado as média e os desvios-padrão, o que apresentamos no Quadro 3.

Da observação do Quadro 3, verificamos que a proporção de erros dados pelos alunos ao longo dos dois anos de escolaridade é quase idêntica nas várias categorias. Só na categoria “Erros Fonéticos de Tipo 2” e “Palavras Irreconhecíveis” é que as crianças do 3.º ano apresentam valores um pouco superiores e, na categoria “Erros Fonéticos de Tipo 1”, os alunos do 4.º ano.

O teste de Wilcoxon mostra que não existem diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade em nenhuma categoria.

Na terceira hipótese que colocámos pretendíamos verificar se os tipos de erros dados na tarefa de ditado, no 4.º ano de escolaridade, eram diferentes em função do desempenho ortográfico dos alunos.

Começámos por calcular as médias e desvios-padrão dos diferentes tipos de erros dados pelos

QUADRO 4

*Médias e desvios-padrão dos vários tipos de erros em função do desempenho ortográfico dos alunos no 4.º ano de escolaridade*

Categorias de erros	O		F1		F2		SI		FGN		PI		Ou	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
<b>G1</b>	1.33	1.15	1.00	1.13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>G2</b>	7.92	3.18	6.50	3.42	2.25	1.66	.67	1.15	.50	.52	.08	.29	1.58	1.56

Legenda: G1 = Alunos com bom desempenho ortográfico / G2 = Alunos com mau desempenho ortográfico / O = Ortográficos / F1 = Fonéticos de Tipo 1 / F2 = Fonéticos de Tipo 2 / SI = Segmentações incorrectas / FGN = Flexão de género ou número / PI = Palavras irreconhecíveis / Ou = Outros

QUADRO 5

*Médias e desvios-padrão das proporções dos vários tipos de erros em função do desempenho ortográfico dos alunos no 4.º ano de escolaridade*

Categorias de erros	O		F1		F2		SI		FGN		PI		Ou	
	M	Dp												
<b>G1</b>	.54	.41	.38	.39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>G2</b>	.41	.15	.33	.14	.13	.10	.03	.05	.03	.03	.00	.01	.08	.08

Legenda: G1 = Alunos com bom desempenho ortográfico / G2 = Alunos com mau desempenho ortográfico / O = Ortográficos / F1 = Fonéticos de Tipo 1 / F2 = Fonéticos de Tipo 2 / SI = Segmentações incorrectas / FGN = Flexão de género ou número / PI = Palavras irreconhecíveis / Ou = Outros

alunos com melhores e com piores desempenhos ortográficos, o que apresentamos no Quadro 4.

Pela observação do Quadro 4, verificamos que os alunos com melhor desempenho ortográfico, dão unicamente “Erros Ortográficos” e “Erros Fonéticos de Tipo 1”, tendo os primeiros uma média ligeiramente superior. Por sua vez, os alunos com piores desempenhos ortográficos dão erros enquadráveis em todas as categorias consideradas, apesar da média na categoria “Palavras Irreconhecíveis” ser muito baixa. A média dos “Erros Ortográficos” é superior à dos “Erros Fonéticos de Tipo 1”.

Em seguida, calculámos as proporções para cada tipo de erros, dividindo o número de erros dado por cada aluno em cada uma das categorias consideradas pelo número total de erros que esse

mesmo aluno deu. Posteriormente, calculámos as médias e desvios-padrão. Estes dados são apresentados no Quadro 5.

Se tivermos em conta as proporções apresentadas no Quadro 5, verificamos que os alunos com melhores desempenhos ortográficos dão, em primeiro lugar, “Erros Ortográficos” seguidos de “Erros Fonéticos de Tipo 1”, ambos em proporção mais elevada do que os dos alunos com piores desempenhos ortográficos.

O teste de Mann-Whitney, em que comparámos as proporções de erros dados pelos dois grupos, revelou a existência de diferenças significativas nas categorias “Erros Fonéticos de Tipo 2”, “Segmentações Incorrectas”, “Flexões de Género e Número” e “Outros”.

Por fim, na Hipótese 4, pretendíamos verificar

QUADRO 6

*Médias e desvios-padrão dos vários tipos de resposta à entrevista em função do desempenho ortográfico dos alunos no 4.º ano de escolaridade*

Tipos de respostas	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3	
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>
<b>G1</b>	1.33	2.57	4.57	2.53	2.92	2.31
<b>G2</b>	3.42	3.29	3.25	2.22	2.33	1.87

Legenda: G1 = Alunos com bom desempenho ortográfico / G2 = Alunos com mau desempenho ortográfico

se o nível de explicitação das normas ortográficas diferia em função do desempenho ortográfico na tarefa de ditado no 4.º ano de escolaridade, prevendo que as crianças com melhores desempenhos ortográficos são mais capazes de explicitar as normas ortográficas do que as crianças com piores desempenhos.

O Quadro 6 apresenta valores obtidos para cada tipo de resposta dado na entrevista pelas crianças no 4.º ano de escolaridade, em função do desempenho ortográfico.

Da observação do Quadro 6 verificamos que os alunos com pior desempenho ortográfico deram mais respostas de Tipo 1 do que os alunos com melhor desempenho ortográfico. Quanto às respostas de Tipo 2 e de Tipo 3, foram já os alunos com melhor desempenho ortográfico a darem mais respostas deste tipo. No entanto, só se verificaram diferenças significativas entre as médias dos dois grupos nas respostas de Tipo 1 ( $t(11) = -1.73; p = .098$ ).

#### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Começaremos por salientar que, independentemente do desempenho ortográfico e do ano de escolaridade, os erros mais dados por todos os alunos, que constituíram a nossa amostra, são erros de natureza fonográfica. Esta constatação vai ao encontro dos resultados encontrados relativamente aos tipos de erros mais dados em estudos como os de Frith (1980, citado in Jorm, 1985), Jorm (1985), Morais e Teberosky (1994), Pinto

(1998), Rebelo (1993, citado in Almeida et al., 1998), Sousa (1999) ou Valle Arroyo (1989).

Partimos de uma primeira hipótese, em que prevíamos existirem diferenças no número de erros dados em função do ano de escolaridade (3.º/4.º anos), uma vez que, segundo Perfetti (1997), é a prática da ortografia que melhora o desempenho ortográfico, tendo confirmado esta hipótese.

Na nossa segunda hipótese prevíamos existirem diferenças nos tipos de erros dados em função do ano de escolaridade.

Esta hipótese confirma-se parcialmente, no que diz respeito ao número total de alguns tipos de erros como os “Ortográficos”, “Fonéticos de Tipo 1”, “Fonéticos de Tipo 2” e “Palavras Irreconhecíveis”, que efectivamente diminuem do 3.º para o 4.º ano de escolaridade. Estes resultados são sustentados por Pinto (1998), que refere que os erros fonéticos tendem a desaparecer com a aprendizagem escolar.

No entanto, quando comparamos as proporções de erros do 3.º para o 4.º ano de escolaridade não se verificam diferenças significativas em nenhuma das categorias.

Os alunos, no 4.º ano de escolaridade, dão efectivamente menos erros do que os alunos no 3.º ano. No entanto, estes erros não são qualitativamente diferentes.

Na nossa terceira hipótese, prevíamos a existência de diferenças nos tipos de erros dados em função dos desempenhos ortográficos das crianças do 4.º ano.

Efectivamente, os alunos com melhores desempenhos ortográficos dão exclusivamente erros

“Ortográficos” e “Fonéticos de Tipo 1”, ao contrário dos alunos com piores desempenhos ortográficos que dão erros enquadráveis nas diversas categorias consideradas. Quando comparámos os dois grupos, no que diz respeito à proporção de erros efectuados, encontramos diferenças estatisticamente significativas nas categorias “Erros Fonéticos de Tipo 2”, “Segmentações Incorrectas”, “Flexões de Género e Número” e “Outros”, categorias essas que remetem para erros que podemos considerar pouco especializados. Estes, são mais frequentes nos alunos com piores desempenhos ortográficos, a quem poderemos associar, como refere Pinto (1998), uma deficiente aquisição dos mecanismos de leitura, o que se reflecte nos tipos de erros dados por eles.

Segundo Jaffré (1990), «o verdadeiro progresso de uma criança não é de passar de um estado com erros para um estado sem erros mas de não fazer mais os mesmos erros, de constatar que eles mudam» (p. 7).

Desta forma, podemos considerar que a especialização de erros, ou, como refere o autor, o verdadeiro progresso na aprendizagem da ortografia, se verifica, na nossa amostra, não tanto em função do ano de escolaridade, mas em função do desempenho ortográfico.

Prevíamos, na nossa quarta hipótese, que o nível de explicitação das normas ortográficas seria maior nas crianças do 4.º ano com melhores desempenhos ortográficos do que nas crianças do 4.º ano com piores desempenhos ortográficos.

Os resultados obtidos mostram que os alunos com piores desempenhos ortográficos, quando comparados com os alunos com melhores desempenhos ortográficos, dão mais respostas em que não justificam os erros ou em que nem sequer os referem, havendo diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, indo no mesmo sentido dos resultados do estudo de Morais e Teberosky (1994).

No entanto, apesar de os alunos com melhores desempenhos ortográficos darem, tendencialmente, um maior número de respostas consideradas mais evoluídas (Tipo 2 e Tipo 3), as diferenças entre os dois grupos não são significativas, o que se pode dever, por um lado, ao facto de alguns sujeitos com melhor desempenho ortográfico, poderem não ter atingido ainda a plena consciência metacognitiva que permite a explicitação

verbal, como refere Karmiloff-Smith (1986), apesar de terem sucesso comportamental. Por outro lado, pode-se dever ao facto de alguns sujeitos poderem apresentar níveis de explicitação Tipo 2 e mesmo Tipo 3 tendo, no entanto, pior desempenho ortográfico, uma vez que, ao tentarem consolidar as suas teorias (neste caso, as regras ortográficas), baseiam o seu comportamento nessas teorias (Pine & Messer, 1999), mesmo quando elas não se aplicam à palavra em determinado contexto, dando origem a mais erros ortográficos, apesar de terem já atingido o nível de consciência metacognitiva que permite a explicitação verbal.

## CONCLUSÃO

Como vimos, a ortografia, forma convencional de codificação escrita da linguagem oral, é influenciada não só pela morfologia das palavras, como, também, pela fonética. Deste modo, a sua aprendizagem é um processo complexo que requer uma grande capacidade de análise e de reflexão sobre as características do sistema de escrita aprendido.

Pretendíamos compreender se os erros dados pelas crianças variam em função do seu desempenho ortográfico e do ano de escolaridade que frequentam e compreender de que modo o conhecimento das normas se relaciona com o desempenho ortográfico.

Verificámos que os alunos do 4.º ano de escolaridade, dão menos erros do que os do 3.º ano e que o tipo de erros dados pelos alunos com melhor desempenho ortográfico difere qualitativamente do tipo de erros dados pelos alunos com pior desempenho, tendendo para uma especialização, por parte dos primeiros, o que confirma as Hipóteses 1 e 3.

Verificámos ainda que, quantitativamente, existem diferenças nos tipos de erros dados, em função do ano de escolaridade, e que os alunos com pior desempenho ortográfico dão mais respostas não justificando ou não referindo o erro, do que os alunos com melhor desempenho ortográfico, pelo que as Hipóteses 2 e 4, respectivamente, foram apenas parcialmente confirmadas.

Poderemos considerar estes resultados face a algumas limitações do estudo, nomeadamente no que respeita às entrevistas. De facto, foi pedido às crianças que justificassem a grafia correcta de

palavras apresentadas com erros, mas não lhes foi pedido explicitamente que o fizessem recorrendo às regras ortográficas que conheciam. Esta não explicitação pode ter levado as crianças a atribuírem uma outra significação à tarefa, que poderá ter influenciado a sua resposta. De acordo com Alves Martins e Neto (1990) ou com Grossen (1988), as respostas dos sujeitos perante uma dada tarefa são determinadas não só pelos seus conhecimentos, mas também pelas representações e significações que atribuem a essa tarefa e à situação em que ela é apresentada.

Abre-se, assim, caminho para futuros estudos que permitam aprofundar esta situação, bem como a problemática da aprendizagem e ensino da ortografia, nestes ou noutros níveis de ensino.

Uma vez que a ortografia tem uma génese, uma história, que permite conhecer a constituição e o funcionamento de uma língua oral (Jaffré & Fayol, 1997), ela é também um reflexo da História dessa língua, pelo que se torna fundamental valorizar o saber ortografar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., Guerreiro, M., & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 16 (2), 321-329.
- Alves Martins, M., & Neto, F. C. (1990). A influência de factores sociocontextuais na resolução de problemas. *Análise Psicológica*, 8 (3), 265-274.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J. P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 23-37.
- Carvalho, J. (1986). Ortografia e Ortografia portuguesa. *ICALP*, 5, 72-75.
- Downing, J. (1973). *Comparative Reading*. New York: Macmillan.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à l'orthographe, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M., & Jaffré, J. P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Fribourg: Editions Delval.
- Jaffré, J. P. (1990). L'orthographe: Avec ou sans erreurs. *Recherche en Education – Théorie & Pratique*, 1, 3-8.
- Jaffré, J. P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes – Des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.
- Jorm, A. F. (1985). *Dificuldades da Leitura e da Ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's meta-linguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). Restricciones de la consciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 33-50.
- Köhler, D. (1993). Du bon usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe. In L. Allal, D. Bovin, & P. Perrenoud (Eds.), *Évaluation Formative et Didactique du Français* (pp. 162-169). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.
- Mousty, P., & Alegria, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe: données comparative entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue Française de Pédagogie*, 26, 7-22.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Orthographe et grammaire: the necsed move. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 101-123). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Pacton, S., Fayol, M., Lonjaret, D., & Dieudonné, D. (1999). Apprentissage implicite et orthographe: Le cas de la morphologie. *Reéducation Orthophonique*, 200, 91-100.
- Perfetti, C. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 37-56). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Pine, K., & Messer, D. (1999). What children do and what children know: looking beyond success using Karmiloff-Smith's RR framework. *New Ideas in Psychology*, 17, 17-30.
- Pinto, M. G. L. C. (1998). *Saber Viver a Linguagem – Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, O. (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Valle Arroyo, F. (1989). Errores en lectura y escritura – Un modelo dual. *Cognitiva*, 2, 35-63.

#### RESUMO

Neste trabalho procurou-se compreender se os erros

ortográficos dados por crianças que frequentam o 1.º ciclo variam em função do seu desempenho ortográfico e do ano de escolaridade que frequentam e de que modo o conhecimento das normas ortográficas se relaciona com o desempenho ortográfico.

Os participantes neste estudo foram 43 crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade no início do estudo. Trata-se de um estudo longitudinal em que estas crianças foram seguidas durante dois anos lectivos.

Para avaliar o tipo de erros dados pelas crianças realizou-se a mesma tarefa de ditado nos dois anos de escolaridade. Para avaliar o nível de explicitação das normas ortográficas, realizou-se uma entrevista às crianças com melhores e piores desempenhos ortográficos no 4.º ano.

Os resultados mostram que as crianças diminuem os erros do 3.º para o 4.º ano, apesar dos erros não serem qualitativamente diferentes nos dois anos de escolaridade. Mostram também que existem diferenças qualitativas entre os erros dados por alunos com bons e maus desempenhos ortográficos. Mostram, finalmente, que existem diferenças na capacidade de reflexão sobre os erros ortográficos em função do desempenho ortográfico.

*Palavras-chave:* Desempenho ortográfico, normas ortográficas, conhecimento metalinguístico.

## ABSTRACT

The aim of this study was to understand if spelling mistakes made by primary-school children vary according to their orthographic performance and school year and to analyse the relation between knowledge of orthographic norms and orthographic performance.

The participants in this study were 43 children which were in the 3rd grade when the study began. It was a longitudinal study which accompanied them throughout 2 school years.

In order to assess the kind of mistakes made by the children, the same dictation task was performed in the two years. In order to evaluate the level of knowledge of orthographic norms, the children with the highest and lowest orthographic performances in the 4th grade were interviewed.

The results show that the number of mistakes decreases from the 3rd to the 4th grade, even though the mistakes made are not qualitatively different in the two years. They also demonstrate that there are qualitative differences between the mistakes made by pupils with good and bad orthographic performances. Finally, they show that children's capacity to think about spelling mistakes varies according to their orthographic performance.

*Key words:* Orthographic performance, orthographic norms, metalinguistic knowledge.

## Anexo I

### *Lista de palavras apresentadas na situação de entrevista*

- |                |              |
|----------------|--------------|
| - praia        | práia        |
| - maravilhosos | maravilhozos |
| - viam         | vião         |
| - longe        | longue       |
| - quebrarem    | cebrarem     |
| - apareciam    | aparesiam    |
| - limo         | limu         |
| - transparente | transparente |
| - peixe        | paixe        |