



Instituto Universitário

Relação entre consciência fonológica, morfológica e os tipos de erros ortográficos

**Luís Emanuel Mateus Marçal
Nº 19480**

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutora Margarida Alves Martins

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2010

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia realizada sob a orientação de Professora Doutora Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade em Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus pais e aos meus irmãos, pelo enorme esforço que fizeram para eu chegar até aqui, pela compreensão e pelo carinho que demonstraram ao longo deste caminho.

Gostava também de agradecer a todos os professores do ISPA, bem como os funcionários do ex-ISPA de Beja, sem eles a concretização deste trabalho não teria sido possível.

Em especial agradeço à Professora Doutora Ana Cristina Silva, pela constante paciência, pela orientação, pela compreensão que disponibilizou ao longo deste trabalho, um muito obrigado por ajudar a concretizar este sonho.

Quero também agradecer a todos os meus amigos, que nos meus piores momentos fizeram-me rir, e ultrapassar mais uma etapa, pelos momentos que partilhamos, vivemos, sentimos juntos, a todos eles um muito obrigado, e que continuemos a juntarmo-nos, quer nos maus e nos bons momentos.

Quero agradecer a todas as crianças que ajudaram a construir este estudo, bem como às instituições.

Por fim, mas não a menos importante, uma pessoa que muito aturou, muito se preocupou, muito se aborreceu comigo, a minha querida companheira Cláudia Sofia, a ela devo este trabalho, pois sem ela, eu não estava neste momento a escrever estes agradecimentos, foi uma das pessoas que mais lutou, bem como a minha mãe, para que este trabalho tivesse um fim, duas pessoas muito importantes na minha vida, obrigado por tudo.

Resumo

O objectivo desta investigação foi estudar a relação entre consciência fonológica, morfológica e os tipos de erros ortográficos, sendo que a amostra constitui um total de 40 participantes do 3º ano de escolaridade.

Procedeu-se então à análise de estatística dos dados com a utilização do SPSS, sendo realizado o teste de correlação de Spearman.

Os dados demonstraram que a correlação entre consciência fonológica e os tipos de erros (morfológicos, contextuais e fonéticos) nas duas provas (Análise Fonémica e Supressão do Fonema Inicial) não é significativa, pois a automatização das correspondências grafo – fonéticas neste nível de escolaridade torna a consciência fonológica menos revelante no desempenho ortográfico.

Verificou-se ainda neste estudo que existe uma relação negativa, média e significativa entre consciência morfológica e os tipos de erros (morfológicos, contextuais e fonéticos) isto é, quanto mais elevados são os níveis de consciência morfológica, menor será a ocorrência de erros ortográficos.

Palavras – Chave: Consciência Fonológica, Consciência Morfológica, Ortografia.

Abstract

The purpose of this investigation was to study the relationship between phonological awareness, morphological and types of spelling errors, and the sample represents a total of 40 participants of the 3rd grade.

Then proceeded to the analysis of statistical data using SPSS, and performed the correlation test of Spearman.

The data showed that the correlation between phonological awareness and the types of errors (morphological, contextual and phonetic) in the two tests (phonemic analysis and deletion of initial phoneme) is not significant because the automation of mail graph – this phonetic level of schooling becomes phonological awareness less revealer in spelling performance.

It also found in this study that there is a negative, mean and significant relationship between morphological awareness and the types of errors (morphological, phonetic and contextual) that is, the higher the levels of morphological awareness, the less the occurrence of spelling errors.

Keywords: Phonologic Awareness, Morphologic Awareness, Orthography.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. A Natureza dos Sistemas de Escrita.....	3
2. A Ortografia do Português	6
3. Tipos e Tipologia de Erros	8
4. Fases da Aprendizagem da Ortografia.....	10
5. Competências Metalinguística e Ortografia.....	12
5.1 Consciência Fonológica e Aprendizagem de Ortografia.....	12
5.2 Consciência Morfológica e Aprendizagem de Ortografia.....	15
II. PROBLEMÁTICA	17
1. Questão 1.....	19
2. Questão 2.....	19
III. MÉTODO	
1. Delineamento do Estudo.....	20
2. Participantes.....	20
3. Instrumentos	20
3.1 Prova de Ditado.....	20
3.1.1 Categorização dos Erros.....	21
3.2 Bateria de Provas Fonológicas.....	21
3.2.1 Supressão do Fonema Inicial.....	22
3.2.2 Análise Fonémica.....	22
3.3 Bateria de Provas Morfológicas.....	23
3.3.1 Sub-Teste 5 – Reflexão Morfossintática.....	23
4. Procedimento.....	23
IV. RESULTADOS	
1. Apresentação e análise dos resultados da relação da consciência morfológica e os tipos de erros ortográficos.....	27
2. Apresentação e análise dos resultados da relação da consciência fonológica e os tipos de erros ortográficos.....	28
V. DISCUSSÃO	29
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
VII. REFERÊNCIAS	32
VIII. ANEXOS	
ANEXO A	36
Prova de Ditado	
ANEXO B	38
Prova de Consciência Fonológica: Supressão do Fonema Inicial e Análise Fonémica	
ANEXO C	39
Prova de Consciência Morfológica: Sub-Teste 5 Reflexão Morfossintática	
ANEXO D.....	41
Output do SPSS relativo à Distribuição Normal para as provas fonológicas e morfológicas	
ANEXO E.....	42
Output do SPSS relativo às Médias e Desvio-Padrão das provas fonológicas e morfológicas	

ANEXO F.....	44
Output do SPSS relativo às Médias e Desvio-Padrão do tipo de erros (contextuais, morfológicos e fonéticos)	
ANEXO G.....	46
Output do SPSS relativo às Médias e Desvio-Padrão das proporções do tipo de erros (contextuais, morfológicos e fonéticos)	
ANEXO H.....	48
Output relativo à correlação entre a prova morfológica e o tipo de erros (contextuais, morfológicos e fonéticos)	
ANEXO I.....	49
Output do SPSS relativo à correlação entre a prova fonológica e o tipo de erros (contextuais, morfológicos e fonéticos)	

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.....	25
Médias e Desvio-Padrão das provas fonológicas e morfológicas	
QUADRO 2.....	26
Médias e desvio-padrão do tipo de erros	
QUADRO 3.....	26
Médias e desvio-padrão das proporções do tipo de erros	
QUADRO 4.....	27
Correlação da prova morfológica com os erros morfológicos	
QUADRO 5.....	27
Correlação da prova morfológica com os erros contextuais	
QUADRO 6.....	28
Correlação da prova morfológica com os erros fonéticos	

Introdução

Vygotski refere que toda a aprendizagem deve ter significado para a criança, pois precisa de surgir de uma necessidade interior, para que posteriormente seja necessária e revelante para a criança, sendo que para existir aprendizagem da linguagem escrita, é necessário que o acto de leitura e de escrita permita ao indivíduo o pensamento e a expressão das suas ideias e sentimentos.

Para Cagliari (1999), a escrita fonográfico-fonética possui uma etapa denominada escrita alfabético-ortográfica, que se desenvolve quando já não existem grandes conflitos ortográficos. Cagliari refere que a ortografia surge para minimizar os problemas da “variação linguística” entre os usuários da escrita de diversas regiões, sendo que esta ideia é considerada preconceituosa, pois a ortografia não representa a fala de ninguém, tendo como função anular a variação linguística na escrita, em nível de palavra.

As investigações realizadas por Ferreiro e Teberosky não caracterizam o progresso da criança após a estruturação da fase alfabética, (Rego e Buarque, 1999), sendo que Rego (1995) salienta que, após a fase alfabética, não há como determinar a evolução da criança por um modelo de estágios.

No início da alfabetização formal, para cada criança é um desafio poder compreender a relação entre letra e som, pois num sistema alfabético de escrita, dada letra deveria representar um som e cada som uma letra, sendo que essa relação dos sons da fala com as letras é difícil, pois existe casos em que as diferenças gráficas não correspondem a diferenças sonoras, e duas ou mais letras discutem a representação de um mesmo som. (Cagliari, 1999; Lemle, 1987; Rego e Buarque, 1999).

Segundo Rego e Buarque (1999), Cagliari e Cagliari-Massini (1999) e Cagliari (1999), o professor pode ter um papel como mediador na aprendizagem das regras ortográficas, sendo que a partir das experiências com a escrita, o professor deve ir mostrando ao aluno a escrita ortográfica, uma vez que vai ser esta a que o aluno mais aplicará, porque será a única forma de escrita admitida nos seus trabalhos escolares e na vida.

Segundo Cagliari (1999), o professor precisa de ficar atento à produção espontânea dos alunos, ao mesmo tempo explicar as dúvidas sobre a escrita e a ortografia que forem ocorrendo.

O presente estudo tem como objectivo estudar a relação entre consciência fonológica e morfológica e os tipos de erros ortográficos em crianças do 3º ano de escolaridade.

É apresentado então numa primeira parte, a revisão de literatura baseada nos seguintes domínios: a natureza dos sistemas de escrita; a ortografia do Português; tipos e tipologias de erros; fases de aprendizagem da ortografia; consciência fonológica e consciência morfológica e aprendizagem da ortografia.

Na segunda parte é apresentada a problemática e as questões levantadas para este estudo.

Na terceira parte é referenciada a metodologia, a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados.

Na quarta parte são apresentados os resultados obtidos, bem como a análise descritiva e discussão dos mesmos. Por último serão expostas algumas considerações finais sobre o presente trabalho.

I - Revisão de Literatura

1 - A Natureza dos Sistemas de Escrita

A escrita, enquanto sistema de signos organizado e a leitura, surge na Mesopotâmia com os sumérios, cerca do IV milénio a.C. , condicionada por necessidades decorrentes de actividades comerciais.

Os diferentes sistemas de escrita desenvolveram uma forte relação com as culturas que os promoveram, sendo que a sua evolução está ligada à promoção e à necessidade ou não de se generalizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os sistemas de escrita são o resultado de múltiplos factores, que se apresentam em diferentes suportes, tais como, pedra, argila, barro, couro, papel; e em diferentes modos de escrever, de pé, de cócoras, sentado; e em diferentes posições de escrever, disposição vertical e horizontal, a orientação direita/esquerda e esquerda/direita e a circular.

Todos nós identificamos a linha horizontal como a única forma de escrever na cultura ocidental, sendo ela uma convenção aprendida.

Deve-se ter consciência de que existem várias interdependências entre os diferentes tipos de escrita e modos de escrever, pois na escrita alfabética ocidental, a dimensão motora é diferente se estivermos de pé, na vertical, com giz sobre o quadro pendurado na parede ou sentados a uma secretária, com um lápis numa folha de papel, sendo que tudo isto vai obrigar a que a criança aprenda também a diversificar estratégias em função dos suportes.

Os principais estádios de evolução da escrita em termos filogenéticos promoveram a progressão dos ícones (elementos que representam a realidade pelo menos num ponto, ex: o sol que representa a luz do dia) para os símbolos (elementos gráficos capazes de representar a realidade, mas onde a referência ao real é sempre feita através de um elemento simplificado, isto é, estes são elementos que não representam o real, mas uma ideia que ultrapassa em muito o símbolo representado, ex: o sol que representa alegria e poder) e destes para os sinais (elementos convencionais integrados num código e que representam a mesma informação para um determinado grupo).

Estes diferentes elementos deram significado a diferentes sistemas de escrita que podem ser organizados em: Sistemas Logográficos, que incluem as escritas pictográficas e ideográficas, usam ícones e símbolos que estabelecem uma relação

directa (analógica ou simbólica) com a realidade. Cada elemento representa o significado de uma palavra ou o sentido gramatical de um morfema; Sistemas Fonográficos, que incluem as escritas consonânticas, silábicas e alfabéticas; usam sinais codificados que tentam representar os sons da linguagem oral apoiados por convenções gráficas e sinais auxiliares; mantêm com a realidade uma relação indirecta; e por fim os Sistemas Mistos, que incluem escritas que aparecem normalmente em períodos de transição e que incluem elementos típicos dos dois sistemas anteriores. As escritas logossilábicas são um exemplo, mas a escrita virtual dos dias de hoje ao misturar letras, ícones e símbolos, também o é.

Resumindo, os primeiros sistemas de escrita representavam a realidade, sendo que os últimos representam os sons da fala, sendo esta a característica dos sistemas fonográficos, entre eles o sistema alfabético da nossa escrita.

Os sistemas alfabéticos pressupõem mecanismos de decifração linguística, ao passo que os sistemas logográficos baseiam-se em mecanismos de interpretação visual.

Os sistemas de escrita que têm por base as unidades que constituem a palavra, baseiam a sua análise em sílabas ou nos sons mínimos da fala, ou seja, os sistemas baseados na sílaba, em que cada símbolo representa uma combinação de sons (consoantes e vogais), sendo que assim existe um símbolo para *na*, um outro para *ña* e assim por diante.

Quando a base da escrita são os sons mínimos, que por sua vez não podem ser divididos em unidades mais pequenas (caso das línguas europeias), a escrita neste caso denomina-se alfabética, sendo que os símbolos de que se serve, o alfabeto, são representações desses sons, uma vez que cada palavra é constituída por uma combinação de unidades mínimas, o número de símbolos para representar as palavras, torna-se mais reduzido do que as escrita baseada na palavra.

De referir que as escritas alfabéticas não utilizam apenas um alfabeto, no caso do Português, utiliza-se o alfabeto derivado do latim, existindo outros alfabetos, como o grego, o árabe ou hebraico.

Para além da utilização de um determinado alfabeto, o sistema ortográfico de cada língua apresenta especificidades quanto aos símbolos, grafemas ou letras, com que representa os sons, sendo que, podem depender de factores contextuais e acentuais, (em Português, a letra <ç> nunca inicia uma palavra), de factores morfológicos (a forma *traz* termina em <z> quando é uma forma verbal do verbo *trazer*) ou de factores

lexicais ligados ao percurso histórico das palavras (as palavras *passo* e *paço*, com diferentes significados, mas com a mesma forma fonética.

Terra e Nicola (1996) indicam-nos que um sistema ortográfico ideal seria aquele, cuja letra correspondesse unicamente a um fonema e vice-versa, sendo que no caso do Português, a mesma unidade gráfica (letra), representa várias unidades sonoras (Martins & Niza, 1998).

Downing (1973, cit. por Martins & Niza, 1998) refere que existem diferenças nos diferentes sistemas de escrita de várias línguas, uma vez que as primeiras diferenças manifestam-se quanto à forma como estes sistemas codificam a linguagem oral, sendo que no sistema alfabético, apenas são codificados os fonemas.

Os sistemas ortográficos podem ser classificados de transparentes, por exemplo o caso do Finlandês e do Croata, ou opacos como na língua Inglesa. No caso do Português, existe uma ortografia que pode ser considerada intermédia, pois a regularidade deste sistema de escrita é mais óbvia quanto à correspondência entre grafema e fonema.

Segundo Cagliari (2002), todos os sistemas de escrita de uso social amplo, possuem uma ortografia, ao contrário dos sistemas de transcrição fonética, que estão livres da ortografia. De forma geral, muitas pessoas habituam-se à ortografia, ao ponto de a transferirem para o conhecimento da fala, ou seja, se alguém escreve *A*, deve falar [a] e vice-versa, sem compreenderem por vezes, que no Português a letra *A* pode ter várias realizações fonéticas (Cagliari, 1998). Podemos dizer [*mataru*] e o que se diz com [*u*] deverá ser escrito com [*am*], “mataram”. Noutro exemplo, pode-se dizer [*pais*], mas deve-se escrever apenas o *A* do ditongo: “*paz*”. Pode-se dizer ainda [*pótch*], sem o [*i*] no final com o [*ch*] após o [*t*], [*laps*] sem o [*i*], sendo pronunciadas as palavras “*pote*” e “*lápiz*” com apenas uma sílaba (Cagliari, 2002).

De salientar que a ortografia na hora de escrever, não está interessada na forma como o comunicador vai pronunciar, mas sim com que letras irá escrever, sendo que a ortografia tem como objectivo maior, permitir a leitura e não representar uma pronúncia. Tendo em conta a natureza do sistema alfabético, as letras sugerem que existe uma relação unívoca com uma correspondência perfeita entre a letra e o som padrão que ela representa, dado pelo princípio acrofônico, que refere que, no nome das letras, encontra-se o som que ela representa: *bê*, *cê*, *a*, *u*, ou na forma mais popular, que reconstrói o princípio acrofônico com palavras comuns da língua, por exemplo (B de

Barriga), ou como se faz na escola com os nomes dos alunos: A de *Amélia* e assim por diante (Cagliari, 2002).

Permitir a leitura significa, que a ortografia neutraliza a variação linguística (Cagliari, 1989), sendo que todas as línguas apresentam de certa forma variação dialectal maior ou menor (Cagliari, 2000), uma vez que as grandes línguas, como o português, possuem muitos dialectos, tendo usos diferenciados da mesma língua, sendo muito notório a variação da pronúncia. No Brasil existem muitas formas de falar o português, sendo que estes se diferenciam da forma de falar do português em Portugal, existindo ainda o facto, de as pessoas mais velhas falarem de forma diferente, em certos aspectos, dos comunicadores actuais.

2 - A Ortografia do Português

No mundo ocidental, a história do estudo da linguagem humana, coincide com a elaboração das gramáticas dos idiomas que constituem a nossa tradição linguística.

Numa perspectiva histórica, desde Aristóteles que já se confrontava as diversas concepções das funções da linguagem, as quais levariam, na Roma Imperial, à consideração da gramática. Na Idade Média, chegou-se, a partir dessa consideração, ou seja, da dicotomia entre uma gramática fundamentalmente “pedagógica”, baseando-se no modelo da obra Donato, e uma gramática essencialmente normativa, baseada em Prisciano. Mas é a partir da Era Moderna, isto é, Renascimento, que se pode falar num processo de gramatização mais consistente, o que redundaria numa distinção mais funcional entre os conceitos de normativismo e descritivismo. (Aurox, 1992; Mattos e Silva, 1997, 2000, cit. por Silva, 2006).

É ainda no Renascimento que as línguas vernáculas desenvolvem a mesma importância que o latim, seja por meio de trabalhos esporádicos e não-gramaticais a respeito da linguagem (como o *De Vulgari Eloquentia*, de Dante Alighieri), ou por intermédio de obras de investigadores da língua (como a *Gramática de la Lengua Castellana*, de António de Nebrija). No que diz respeito à língua portuguesa, a primeira gramática a surgir foi a de Fernão de Oliveira, com a sua *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1936), sendo definida na época como “um conjunto de curiosas reflexões, de tipo ensaístico, uma miscelânea linguística e cultural” (Buescu, 1984). Nesta época a ortografia conquista uma relativa importância nos estudos gramaticais, (ao lado da fonética, da morfologia e da sintaxe).

A ortografia da Língua Portuguesa nasceu da ortografia do Latim, adaptando-se à pronúncia da língua, sem nunca ter sido uma simples transcrição fonética (Cagliari, 1995; 1998), sendo que a palavra ortografia provém do grego *ortho*=correcto; *grafia*=escrita.

A palavra ortografia surge pela primeira vez documentada na gramática de João de Barros (1540), passando então a ser parte integrante das gramáticas, recebendo especial atenção por parte dos ortógrafos, Duarte Nunes de Leão e muitos outros a partir do século XVII.

A Língua Portuguesa durante séculos sofreu uma instabilidade ortográfica, onde autores e editores produziam as suas obras, que por sua vez influenciavam a forma como se escrevia na época, existindo então imitação de modelos.

No início do século XX, os governos do Brasil e de Portugal, interviriam na ortografia, passando esta a ser controlada por lei. Cagliari (1993) refere que é necessário fazer alguns “reparos” na ortografia, pois a língua é um processo dinâmico, em contínua transformação, no entanto, estes “reparos” devem ocorrer em grandes espaços de tempo (séculos), pois alterar a grafia das palavras é sempre um problema e não uma solução.

Lemle (2000, cit. por Souza, 2006) refere que existe uma reciprocidade entre a unidade gráfica (letra) e a unidade sonora (som) que pode ser efectuada de três formas, ou seja, a primeira designa-se casamento monogâmico, onde cada grafia corresponde a um som e vice-versa. A segunda designa-se de poliandria, onde as letras tomam uma posição diferente na palavra e no som, sendo caracterizada por algumas unidades gráficas que correspondem a diferentes unidades sonoras. Por fim a terceira designa-se por concorrência, onde duas letras podem ter o mesmo som, mesmo que estejam na mesma posição.

Morais (1998, cit. por Correia & Meireles, 2005) menciona ainda, que a ortografia organiza-se de duas formas, isto é, correspondências regulares e irregulares.

O mesmo autor refere ainda três tipos de relações regulares, ou seja, as directas, as contextuais e as morfológicas-gramaticais.

Na relação regular directa, cada letra corresponde a um som e vice-versa, independentemente da posição da letra na palavra.

Nas relações regulares contextuais a posição do fonema permite-nos prever a escrita correcta da palavra.

Na relação regular morfológico-gramatical, já terá de existir uma reflexão sobre a categoria gramatical da palavra e ter em conta os aspectos da morfologia da mesma para que se consiga chegar à palavra correcta, quanto à sua grafia.

3 - Tipos e Tipologias de Erros

A divisão dos erros ortográficos em categorias tem uma importância extrema na prática lectiva do professor, pois a categorização permite ao professor criar hipóteses acerca da origem do erro, bem como criar um referencial para compreender que tipo ou tipos de erros são mais frequentes nos aprendizes, sendo que esta tarefa irá facilitar o desenvolvimento de estratégias (Azevedo, 2000, cit. por Fernandes (2008))

Mateus (2002, cit. por Fernandes 2008) define uma classificação dos erros ortográficos, que por sua vez é subdividida em três categorias, ou seja, **ortografia das regras gramaticais** (formação do plural) *crístães*, superlativo absoluto simples - *diversicímias*, numerais - *centezimo*, verbos - *admiravão*, conjunções - *por que*, locuções - *derrepente*, interjeições - *hà*, composição e derivação - *rapasinho*; **erros de vocabulário**, subdivididos em: **ortografia do uso** (confusão de letras - *acim*, adição de letras - *houvir*, omissão de letras - *umedeceu*, homógrafas - *êsse*, homófonas - *vós* e composição - *deshabitadas*); **ortografia fonética e disfonética** (adição de vogais - **admirado*, adição de consoantes - *camponenses*, queda de vogais - *indifrente*, queda de consoantes - *abir*, substituição de vogais - *princepes*, substituição de consoantes - *habia*, metátese - *Algrave*).

Pinto (1998 cit. por Fernandes (2008)), recorreu à seguinte categorização dos erros, inspirada no modelo proposto por A. Girolami-Boulinier (1984): **erros de género e número**: revelam uma não aplicação ou aplicação deficitária das regras de concordância – *pedra* > “pedro”; **erros de uso**: aqueles que afectam a forma gráfica da palavra sem afectar a sua forma auditiva – *sentado* > “centado”; **erros fonéticos**: são os que mudam o aspecto fonético (o fonetismo) das palavras e subdividem-se em: **perceptivos**, traduzindo-se em: adições – *cerveja* > “cerveja”, substituições – *começo* > “comoço”, omissões – *depois* > “depoi”, inversões – *esquerdo* > “escredo”; **erros de mecanismos de leitura** – *empregado* > “enpregado”; **erros linguísticos**, que se subdividem em: **erros de morfologia verbal**: afectam as formas verbais (*põe* > “poi”, *viu* > “vio”); **erros de identificação ou individualização lexical**: mais graves do que os restantes na medida em que podem afectar a compreensão e a construção da frase (*aquilo* > “a quilo”, *depois* > “ de pois”, *de repente* > “derrepente/derepente”); em relação aos erros de acentuação, estes são considerados à parte, embora contribuam para uma boa prática ortográfica, e podem ser divididos em: **erros de uso**, quando as adições de acentos não modificam a pronúncia (*fumar* > “fumár”); **erros de leitura**, quando a supressão do

acentos faz alterar a pronúncia (*médico* > “medico”); **incertezas**, quando referem um conjunto de incertezas gráficas ou auditivas que, por vezes, são de difícil classificação (*água* > “àgua”; *à* > “á”).

Uma outra tipologia de erros é-nos apresentada por G. Rio-Torto (2000). Segundo esta autora, os erros podem ser agrupados em: **erros grafemáticos** que são aqueles que afectam a representação grafemática da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fónica, dos quais os mais representativos são os etimológicos (ex.: esitar, aljibeira); **erros fónicos** que alteram a estrutura fónica (e não apenas fonética) e silábica da palavra. Muitos deles têm origem perceptiva, enraizando numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste. Estes podem ser divididos em: **erros fonéticos não motivados morfológicamente** (ex.: candeeiro / candieiro); **erros fonéticos superáveis com recurso à estrutura morfológica** (ex.: campeão [campeonato] / campião); **erros que se traduzem por adições, omissões, simplificações, inversões e substituições** e que têm repercussões sensíveis não apenas na configuração fónica da palavra, mas na sua estrutura morfológica, ou seja, erros de expressão ou de manifestação fónica, mas de alcance lexical: **erros por adição**: ex.: assembleia / assembeleia; **erros por omissões superáveis através do conhecimento da estrutura morfológica**: ex.: adivinhar [adivinha] / advinhar; erros de inversão: ex.: água / auga. Estes também podem ser de natureza morfo-lexical (ex.: impressionar [pressão] / impercionar; **erros morfológicos**: a autora centra-se apenas nos erros de morfologia verbal (aqueles que afectam a identidade das formas verbais), por exemplo *anda-se* em vez de *andasse*; *come-mos* em vez de *comemos*, *podemonos* em vez de *podemo-nos*.

Horta & M. Martins (2004), propõem uma classificação dos erros baseada em seis categorias: **ortográficos de uso**: aqueles que conservam a forma sonora da palavra, mas cuja grafia é incorrecta (ex.: *dezerta* / *deserta* ou *avia* / *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 (ex.: *posas* / *poças*); **fonéticos de Tipo 2**: aqueles em que a correspondência fonema / grafema é incorrecta, alterando a forma sonora da palavra (ex.: *maravinhosos* / *maravilhosos*); **segmentações incorrectas**: erros devidos a segmentações incorrectas de palavras no enunciado oral (ex.: *que vinham* / *que vinham* ou *a pareciam* / *apareciam*); **flexão de género ou número**: erros dados por substituição do género ou do número da palavra (ex.: *cobertos*

em vez de *cobertas* ou *rocha* em vez de *rochas*); **palavras irreconhecíveis**: erros que não permitem o reconhecimento da palavra (ex.: *pertra*, *sima*).

Das várias categorias de erros referenciados pelos autores supra-citados, é de salientar que não há um critério uniforme na classificação dos erros, sendo que estes podem ser distribuídos por mais do que uma classe. Referindo assim a dificuldade que representa distribuir (classificar) os erros por categorias.

4 - Fases de Aprendizagem da Ortografia

Segundo Frith, existem três grandes fases: as fases logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase *logográfica* a criança lê de maneira visual directa; a leitura depende do contexto e das cores e formas do texto. Por exemplo: uma criança pode ler logograficamente o rótulo Coca-Cola; logo, se as letras desta palavra forem trocadas, a criança não perceberá o erro desde que a forma visual global e o contexto permaneçam iguais aos da palavra correcta. Isto demonstra que a criança não presta atenção à composição da palavra em letras, apesar de conseguir ter acesso ao significado de algumas palavras conhecidas. Por isso, a fase logográfica é considerada uma forma de pré-leitura, visto que as palavras escritas são tratadas como desenhos, e não propriamente como um código alfabético.

Na fase *alfabética*, a criança toma consciência de que as palavras não são sequências arbitrárias de letras que devem ser memorizadas de cor. O desenvolvimento dessa fase caracteriza-se pela tomada de consciência da existência de unidades subléxicas, tanto no nível das palavras escritas quanto no das palavras faladas, e da relação sistemática entre essas unidades. A identificação das palavras é apenas marginalmente influenciada pelo contexto. O reconhecimento da palavra escrita está baseado em um tratamento analítico e semântico, centrado na forma escrita, em que a descodificação grafema por grafema, a ordem sequencial das unidades escritas e a fonologia desempenham um papel predominante. Esta estratégia analítica permite que a criança leia novas palavras.

Esta fase também se caracteriza pelo fato de que as palavras regulares são lidas melhor que as irregulares. Entretanto, um grande número de palavras irregulares é lido correctamente desde o final do primeiro ano de aprendizagem da leitura, o que sugere que as crianças memorizam um conjunto de representações ortográficas das palavras,

constituindo um léxico ortográfico, ao mesmo tempo em que desenvolvem um sistema de correspondência entre as unidades subléxicas escritas e faladas.

Na terceira fase, a *ortográfica*, a existência prévia de um léxico alfabético é pré-requisito para o desenvolvimento de qualquer estratégia ortográfica. Nesta etapa, a criança utiliza sistemas de representação lexical para a descodificação das palavras escritas, que fazem ou não parte de seu léxico ortográfico.

As representações lexicais das palavras familiares tornam-se directamente acessíveis: a criança reconhece palavras com base em seus segmentos ortográficos e encontra directamente, por identificação, a forma fonológica correspondente. O acesso ao sentido também é facilitado e acelerado. Além disso, a etapa ortográfica caracteriza-se pelo acesso à leitura corrente. A leitura silenciosa torna-se fluente e rápida, pois agora está mais baseada em um acesso directo ou léxico que em uma recodificação fonológica sistemática.

(Ehri, 1997; Gentry, 1982), referem a existência duma fase intermédia, designada por alfabética parcial ou semi-fonética, que consiste na representação fonética de sons mais salientes das palavras, passando então para outra fase designada fonética ou alfabética completa, que evolui com a tomada de consciência das irregularidades do sistema escrito, uma vez que as crianças compreendem que as relações grafo-fonéticas não se baseiam numa correspondência biunívoca, passando então a identificar padrões de letras idênticos em diferentes palavras, associando-os a sílabas, a partes de sílabas, a afixos e a prefixos, surgindo então a fase alfabética consolidada, sendo considerada uma consequência da prática e de experiências crescentes com situações de leitura e escrita. (Ehri, 1997; Gentry, 1982), cit. por Silva (2007).

Por sua vez, (Henderson 1985, cit. por Treiman & Cassar 1997), desenvolve um modelo composto por cinco fases, sendo a primeira fase designada por pré-alfabética, onde a criança inicia as suas primeiras garatujas, sendo nesta fase que a criança consegue compreender que a escrita é diferente do desenho.

A segunda fase é designada por nome/letra, onde a criança se apercebe dos sons e das letras, conseguindo então realizar a leitura de algumas palavras que estejam escritas em pequenos textos.

Na terceira fase surge a ortografia correcta de novas palavras, a representação correcta de algumas vogais, bem como, consoantes nas palavras, e ortografia de sílabas. Sendo nesta fase, que as crianças reconhecem como dado adquirido a morfologia das palavras e algumas regras contextuais presentes na sua ortografia.

A quarta fase é designada por fase dos padrões intra-palavras, sendo nesta fase que as crianças adquirem a capacidade de relacionar a estrutura das sílabas com as diferentes unidades curriculares que as compõe.

Por último a quinta fase, designada por princípios derivacionais, onde as crianças fazem uma maior exploração das relações ortográficas entre palavras, no que diz respeito à raiz e origens.

5 - Competências metalinguística e Ortografia

Correa (2004) define competência metalinguística como a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das actividades psicolinguísticas.

Gombert (2003) e Demont (2004) defendem que algum grau de consciência metalinguística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever, sendo que a habilidade metalinguística dependeria de aprendizagens explícitas, como a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo demonstrado que as capacidades metalinguísticas têm uma relação recíproca à aprendizagem da leitura e da escrita. Para que a criança aprenda tarefas linguísticas formais, é necessário que esta desenvolva uma consciência explícita das estruturas linguísticas, para poder manipulá-las intencionalmente.

5.1 - Consciência Fonológica e Aprendizagem de Ortografia

Fayol e Jaffré (1999), referem que a aquisição e aprendizagem da ortografia se insere num sistema linguístico oral, porque se trata de sistemas alfabéticos, apresentando assim uma correspondência mais ou menos regular entre sons e letras, sendo que a função da consciência fonológica possa ser considerada como uma fase inicial da aprendizagem, destinada então à constituição de um léxico ortográfico.

Pestun (2005, cit. por Fernandes, 2008), desenvolveu um estudo longitudinal, no Brasil, que consistia em verificar se as crianças que não tinham frequentado a escola até à sua inserção no pré-escolar, e que não possuíam conhecimento de leitura e de soletração, apresentavam consciência fonológica ao ingressarem no ensino formal, sendo que a presença dessa habilidade favorecia ou não a aquisição da leitura e da escrita. A autora deste estudo verificou que as “crianças que apresentam consciência de

que a fala pode ser segmentada e que os segmentos podem ser manipulados, adquirem e desenvolvem as habilidades de leitura e de escrita de forma mais eficiente” .

Esta autora compara os resultados do seu estudo com os resultados doutro estudo, realizado por Capovilla e Capovilla (1998), concluindo que os sujeitos por ela observados tinham alcançado piores resultados em consciência fonológica do que os do outro estudo, levando então a autora a criar duas hipóteses explicativas. A falta de escolarização anterior dos sujeitos observados por Pestun, em contraste com os sujeitos da amostra de Capovilla e Capovilla, que frequentavam a escola particular desde o pré-escolar, sendo que confirma-se que a instrução formal no sistema alfabético é importante para o desenvolvimento da consciência fonológica.

A outra hipótese referia-se ao nível socioeconómico de origem das crianças, uma vez que os pais do estudo de Pestun eram maioritariamente semi-analfabetos ou apresentavam poucos anos de escolarização, supondo então que aqueles pais liam pouco aos filhos e realizavam poucos jogos de linguagem, não tendo então desenvolvido a consciência fonológica, ao contrário das crianças do estudo de Capovilla & Capovilla, que pertenciam a uma classe económica média.

Pestun (2005, cit. por Fernandes 2008), conclui que a importância da consciência fonológica se apresenta como uma das causas de influência no desenvolvimento das capacidades linguísticas mais específicas, como é o caso da ortografia.

Ellis (1997), reconhece que a consciência fonológica é importante para a aquisição da leitura alfabética, sendo que a prática precoce da ortografia leva à divisão das palavras faladas em fonemas e a representar esses fonemas em letras, ou seja, a prática ortográfica das palavras proporciona a oportunidade de comparar as informações fonémicas entre letras individuais e sons, e estudar a forma como elas são incluídas na palavra, levando a concluir que esta habilidade de reconhecer os aspectos fonológicos da língua é influenciada pela prática ortográfica, verificando-se entre estas duas capacidades uma relação bidireccional.

Silva (2007), realizou em estudo que se baseou num programa de treino fonémico, nele participaram 69 crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade, tendo média de idades de 7 anos. Foram então formados dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Os resultados obtidos por Silva (2007), demonstram que a capacidade para representar a informação fonológica ao nível fonémico parece ser uma competência crítica para uma ortografia correcta de sílabas complexas. Evidenciam ainda que o

treino fonémico, ao favorecer a tomada de consciência dos segmentos fonéticos da sílaba, contribuíram para uma atitude analítica face ao oral no momento da escrita.

A relação entre competência ortográfica dos sujeitos e a consciência fonológica dos aspectos fônicos da língua, são capacidades que se complementam, criando uma interdependência entre elas.

Rego e Buarque (1997), efectuaram um estudo longitudinal com 46 participantes, tendo como principal objectivo analisar a influência da consciência fonológica e da consciência sintáctico-semântico (capacidade para reflectir e manipular intencionalmente a estrutura gramatical e o significado das sentenças) na aquisição das regras ortográficas da Língua Portuguesa. Neste estudo, foram utilizadas palavras e pseudopalavras que continham regularidades contextuais e regularidades morfossintácticas. Os participantes foram avaliados quanto à sua consciência sintáctico-semântico e fonológica no início do 1º ano de escolaridade e quanto à competência ortográfica, no final do 1º ano e no final do 2º ano de escolaridade.

Quanto aos resultados obtidos no estudo anterior, sugere-se que a aquisição de regras ortográficas que envolvem análise gramatical é facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintáctico-semântico. Quanto a consciência fonológica, esta contribuiria para a aquisição de regras ortográficas que envolvessem uma análise do contexto grafo-fonético.

Maluf e Barrera (1997) estudaram a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita em 55 crianças de 5 a 6 anos de idade.

Os resultados desta investigação, indicaram uma alta correlação entre ambas, estes dados permitem supor, a existência de uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a construção da linguagem escrita, no entanto, não ficou demonstrado uma relação de precedência de um factor sobre o outro.

Os autores (op. cit.) referidos, também puderam constatar através da análise, do tipo de respostas dadas pelas crianças, que ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica existem diferentes níveis de complexidade, posto isto permite-se supor que os níveis antecedem a construção da linguagem escrita, no entanto outros são provavelmente resultado dessa aprendizagem.

5.2- Consciência morfológica e aprendizagem de ortografia

Carlisle (2000) define consciência morfológica como a capacidade que a criança tem em reflectir e manipular de forma intencional a estrutura morfológica da língua.

Mota (1996, cit. por Mota & Lima 2008), realizou uma investigação a partir do 2º ano de escolaridade, em que as crianças são capazes de utilizar regras gramaticais para decidir a grafia das palavras.

Num outro estudo, Mota (2007), procurou compreender se a estrutura fonológica das palavras seria um factor que tinha influencia no processamento morfológico das palavras, sendo que neste estudo, participaram cinquenta e uma crianças, do 1º e 2º ano de escolaridade, onde os resultados demonstram, que as crianças reconhecem mais facilmente a relação morfémica das palavras.

Mann (2000, cit. por Mota 2007) aponta algumas razões quanto a importância do processamento morfológico na escrita, a primeira razão deve-se ao facto da escrita ser analisada por níveis, nomeadamente a nível semiográfico, ou seja, as unidades gráficas correspondem a um significado, a segunda razão aponta para a natureza da ortografia.

Estas duas explicações são válidas para o caso do inglês, uma vez que este tem um sistema ortográfico opaco (as unidades gráficas corresponde a unidades sonoras) o que permitirá um maior processamento das palavras ao nível do morfema, permitindo assim às crianças um melhor desempenho na escrita, caso que não se verifica no português, pois este tem um sistema ortográfico mais transparente (Mota & Lima, 2008).

Bryant, Nunes e Aidinis (1999, cit. por Rosa 2003) referem que existem três situações em que a ortografia é determinada pela morfologia.

A primeira situação incide nas grafias convencionais para morfemas, que desrespeitam regras de correspondência entre as unidades gráficas e as unidades sonoras. Na língua portuguesa a maior parte dos problemas que ocorrem na escrita, está relacionada com a ortografia de palavras derivadas de troncos, em que a grafia ignora as regras de correspondência entre as unidades gráficas e as unidades sonoras. Normalmente, a ortografia dos troncos na base destas palavras é fonologicamente transparente, tornando-se opaco quando lhes é acrescentado um sufixo.

No português, a invocação nas palavras base, recai sobre uma vogal bem articulada e claramente pronunciada. Quando é adicionado um sufixo, a palavra derivada normalmente vê a sua invocação alterada para o sufixo, e a pronúncia das vogais anteriores alterada ou mesmo suprimida.

De forma a tornar claro esta descrição apresenta-se o seguinte exemplo, se considerarmos as palavras ‘martelo’ e ‘martelar’, a invocação no /E/, na primeira palavra é suprimida e, na forma derivada, não chega a ser pronunciada (/O/). Se a criança usa uma abordagem fonológica, não tendo em conta o tronco da palavra ‘martel-’ a palavra derivada poderá ser também escrita de forma ‘martlar’ (Rosa, 2003).

A segunda situação refere-se às diferentes grafias para uma mesma unidade sonora. Pois no caso do português, o mesmo grupo sonoro está escrito em duas formas diferentes nos sufixos homófonos. Devido a isto, a grafia destes morfemas torna-se um conflito para as crianças.

A primeira é a sequência sonora final / eza / que pode ser escrito como '-esa' ou como '-eza'.

Esta última grafia "-eza", é um morfema derivacional (refere-se ao processo da formação de palavras que envolvem as derivações) que forma substantivos abstractos como 'beleza', 'tristeza', e 'riqueza'.

O segundo caso é uma sequência sonora final / is / que pode ser escrita como '-ice' ou como '-isse'. A ortografia original é um morfema derivacional que forma substantivos abstractos ("tolice"). Este último é um morfema flexivo (refere-se ao processo da formação de palavras que envolvem flexões, para o subjuntivo de alguns verbos "se eu fugisse") (Laroca 2005, cit. por Mota et al, 2008).

A última situação da escrita é determinada pela transcrição de morfemas silenciosos.

Segundo (Bryant, Nunes & Bindman, 1997) existem evidências de que a aquisição dos conhecimentos morfológicos e sintácticos ocorram de maneira interdependentes. Surgindo, então a consciência morfossintáctica para designar a reflexão e manipulação intencional dos factos morfológicos da língua, vindos das relações presentes na sintaxe, bem como dos aspectos sintácticos da língua em suas implicações morfológicas.

Tunmer (1990) realizou um estudo onde demonstrou que a consciência sintáctica é essencial para o reconhecimento das palavras.

Nunes, Bryant e Bindman (1995) realizaram um estudo em que defendem a importância dos aspectos morfossintácticos para a produção de grafias, investigaram então crianças de 6 a 11 anos quanto aos processos envolvidos no aperfeiçoamento da ortografia após a primeira série, tendo obtido como resultados a possibilidade de que a tomada de consciência de aspectos morfossintácticos da língua constituam uma explicação para o desenvolvimento ortográfico.

Rego e Buarque (1997) realizaram um estudo com crianças da primeira e segunda série, tendo como hipótese o tipo de habilidade necessária para se aprender a escrever dependeria da dificuldade ortográfica da palavra. Os resultados obtidos neste estudo indicam que a consciência morfossintática contribui para a aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas.

Sá (1999) realizou um estudo transversal, tendo como objectivo verificar se a consciência morfossintática está relacionada com a aquisição da ortografia. Participaram neste estudo 60 crianças brasileiras de 2ª e 3ª séries. Os resultados obtidos sugerem que existe uma relação significativa entre a consciência morfossintática e o desempenho ortográfico apresentado pelas crianças, ou seja, quanto maior o nível de consciência morfossintática, maior o número de acertos nas palavras investigadas.

Resumindo a consciência morfossintática tem influência na escrita de palavras, cuja grafia correcta implica na compreensão de aspectos morfossintáticos da língua.

II - Problemática

O presente estudo tem como objectivo estudar a relação entre consciência morfológica, fonológica e os tipos de erros ortográficos, sendo que existem estudos que relacionam a consciência fonológica e a consciência morfológica com a ortografia, tais como, Nunes, Bryant e Olson (2003) realizaram uma investigação com o objectivo de promover a consciência morfológica, sendo que os autores foram comparar o efeito deste programa de treino da consciência morfológica na aprendizagem da leitura e escrita com um programa de treino da consciência fonológica com a mesma duração, sendo que o grupo que treinou a consciência morfológica, como o grupo que treinou a consciência fonológica, tiveram mais evolução na leitura de palavras do que as crianças do grupo de controlo, embora o grupo que treinou a consciência morfológica obtivesse melhores resultados na escrita de palavras cuja ortografia estava associada a restrições morfológicas. Resumindo, tanto a consciência fonológica como a morfológica têm sido associadas à aprendizagem da leitura e escrita, sendo que não existem muitos mais estudos que analisem a relação entre estas habilidades metalinguísticas e os erros ortográficos associados a regras contextuais e morfológicas e estritamente fonéticos.

Nunes (1992, cit. por Gislaine Gasparin Nobile e Sylvia Domingos Barrera 2009), realizou um estudo onde analisou a trajetória de erros ortográficos relacionados ao uso de regras contextuais em alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, no qual obteve resultados que sugerem que mesmo as regras ortográficas de natureza semelhante não estariam subordinadas a uma aprendizagem conjunta, pois estas não foram aprendidas ao mesmo tempo pelas crianças em estudo.

Noutros estudos que analisam e classificam os erros ortográficos cometidos pelas crianças no início da escolarização (Carragher, 1985; Nunes, 1992; Zorzi, 1998), referem que os erros ortográficos infantis não são aleatórios, salientando o nível de compreensão alcançado pelas crianças a respeito do sistema ortográfico.

Carragher (1985) obteve resultados que demonstram, com o aumento da escolarização, existe uma tendência à diminuição de erros de transcrição da fala, erros por desconhecimento da origem das palavras e erros por dificuldade na escrita e sílabas complexas, sendo que os erros de segmentação lexical, embora frequentes em crianças de 1ª e 2ª séries, tendem a apresentar forte declínio a partir da terceira série.

Muitas investigações (Morais e Lima, 1989; Cardoso-Martins, 1991; Maluf e Barrera, 1997; Capovilla e Capovilla, 2000), vêm analisando a relação entre a consciência fonológica e os erros ortográficos, sendo que a maioria aprova que tem uma base importante no desenvolvimento da escrita alfabética e leitura. Os autores referem que o treino da consciência fonológica, quando relacionado com o grafema-fonema, tem um efeito positivo sobre o aluno.

Silva (2007), realizou em estudo que se baseou num programa de treino fonémico, nele participaram 69 crianças que frequentavam o 2º ano de escolaridade, tendo média de idades de 8 anos. Foram então formados dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Os resultados obtidos por Silva (2007), demonstram que a capacidade para representar a informação fonológica ao nível fonémico parece ser uma competência crítica para uma ortografia correcta das sílabas complexas. Evidenciam ainda que o treino fonémico, ao favorecer a tomada de consciência dos segmentos fonéticos da sílaba, contribuíram para uma atitude analítica face ao oral no momento da escrita.

Abreu, Nunes e Rosa realizaram um estudo que teve como objectivo validar um teste de avaliação da escrita com crianças do 2º ao 4º ano de escolaridade. Estabeleceram as seguintes hipóteses: (1) inicialmente as crianças dominam as regras fonológicas básicas e mais tarde as regras contextuais e as morfológicas, das simples para as complexas, sendo possível criar um teste que avalie esse processo; (2) haverá

uma relação entre os itens do teste e dois factores fundamentais: um factor fonológico e um factor morfológico. Foram abrangidas 610 crianças de 13 escolas dos distritos de Lisboa e Évora. As crianças responderam a um teste de escrita e foram classificadas pelos seus professores em função das suas competências. Os resultados do estudo revelam que aos 7 anos as crianças dominam a correspondência som-letra. Até aos 8.5 anos representam palavras de menor complexidade com base numa estratégia fonética. Revelam maior conhecimento das regras morfológicas entre os 9.5 – 10 anos. A análise da validade factorial dos itens do teste confirma que a escrita depende de duas fontes de conhecimento linguístico: a fonologia e a morfologia.

Neste sentido formulámos as nossas questões com o seguinte objectivo: relacionar a consciência fonológica e morfológica com os tipos de erros ortográficos dados pelos alunos do 3ºano.

Questão 1: Será que a consciência morfológica está relacionada com os tipos de erros morfológicos, fonológicos e contextuais em crianças do 3º ano de escolaridade?

Questão 2: Será que a consciência fonológica está relacionada com os tipos de erros morfológicos, fonológicos e contextuais em crianças do 3º ano de escolaridade?

III - Método

1 - Delineamento do estudo

Este trabalho consistiu num estudo correlacional, tendo como base estabelecer a relação entre variáveis, bem como quantificar essas relações. Almeida e Freire (1997).

2 – Participantes

Participaram neste estudo 40 alunos do 1º ciclo do 3º ano de escolaridade, onde a média de idades é de 8,52, sendo a idade mínima 8 e a máxima 9 anos; o desvio padrão é de 0.5057.

Os dados foram recolhidos em 3 turmas, junto dos alunos e respectivos professores, do 1º ciclo e 3º ano de escolaridade, pertencentes a escolas de Aljustrel.

3 – Instrumentos

3.1 – Prova de Ditado / lista de palavras – (anexo A)

A prova de ditado tem como objectivo avaliar a capacidade de produção ortográfica das crianças deste estudo.

È constituída por uma lista de 30 palavras, que após serem lidas em voz alta, se pede às crianças que as escrevam numa folha de papel, as instruções dadas às crianças são as seguintes:

“Vou ditar em voz alta uma série de palavras que gostava que cada um de vocês escrevesse à medida que eu referisse cada palavra, da forma que acha correcta, na folha de papel que tem a sua frente”.

O registo de cada criança após recolhido, é analisado relativamente ao tipo de erro produzido. No decurso da prova (de administração colectiva), não é fornecido qualquer feedback.

A prova será cotada pelo número de erros (sendo possível cotar mais do que um erro por palavra) e pela natureza dos erros. Assim cada erro equivale a um ponto e depois os pontos serão distribuídos em função da sua natureza, pelos 3 tipos de erros.

As palavras incluem restrições contextuais, morfológicas e sílabas complexas.

3.1.1 - Categorização dos Erros

Para analisar os tipos de erros cometidos pelos participantes nesta investigação, procedemos à classificação dos mesmos de acordo com a seguinte tipologia, inspirada nos trabalhos de Horta e Martins (2004), Morais e Teberovsky (1994) e de Sá (2006):

- Erros relativos a regras contextuais (Tipo 1) – erros que não respeitam as regras de contexto, onde a posição que a letra ocupa na palavra determina o som produzido.

Desta forma para uma correcta escolha do grafema a utilizar, é necessário a observação das letras antecedentes e subsequentes (por exemplo: escrever “pásaro” em vez de “pássaro”).

- Erros morfológicos (Tipo 2) – erros que infringem regras ortográficas que tornam uma norma o uso de sufixos de derivação e flexão por critérios morfossintáticos, ou seja, pelas regras de formação de palavras e pela função que a palavra exerce na frase (por exemplo: escrever “firmesa” em vez de “firmeza”).

- Erros Fonéticos (Tipo 3) – erros em que a correspondência fonema/grafema é incorrecta, levando a uma alteração da forma sonora da palavra ou onde se verifica uma omissão, substituição ou adição inadequada de grafemas (por exemplo: escrever “baijo” em vez de “baixo”).

3.2 – Bateria de Provas Fonológicas – (anexo B)

Esta prova teve como principal objectivo avaliar a capacidade infantil de segmentar os sons ao nível das sílabas e dos fonemas, por via de duas subprovas: Supressão do fonema inicial (24 itens) e análise fonémica (14 itens). Silva (2007)

3.2.1 *Supressão do Fonema Inicial*

Relativamente à subprova, Supressão do fonema inicial, esta apresenta palavras monossilábicas. Algumas delas iniciam-se por consoante e terminam com um ditongo (conjunto de duas vogais que se pronunciam de uma só vez). A escolha de palavras monossilábicas, deve-se à dificuldade da criança identificar fonemas acrescida da complexificação da tarefa quanto mais cumprida for a palavra.

A par da existência de palavras monossilábicas, existem no entanto no mesmo número, palavras bissilábicas.

Nesta prova existem 12 itens, de 24 palavras emparelhadas duas a duas, por item com as respectivas imagens. As duas palavras presentes em cada item têm a particularidade de possuírem o mesmo fonema inicial. Este coincide com o ataque da palavra, o que facilita a realização da tarefa.

Nenhuma das palavras que compõem esta prova se inicia por vogal. Na medida que, a ser uma vogal, o fonema coincidirá com a sílaba, e os sujeitos podem assim acertar não com base na representação do fonema, mas com base no recurso à sílaba.

A instrução dada nos dois exemplos, consiste em sugerir à criança que identificasse o primeiro “bocadinho” mais pequeno da palavra e mostrar o que havia ficado da palavra, sem este. Se a criança não conseguir reconhecer o fonema [N] na palavra *Noz*, e fosse igualmente incapaz de restituir o que restasse da palavra, *OZ* neste caso, o experimentador oralizava o fonema, demarcando a sua sonoridade e tentava fazer compreender à criança que a palavra poderia ser dividida desta maneira.

Para cada resposta certa irá atribuir-se um ponto, num total de 24 pontos

3.2.2 – *Análise Fonémica*

O experimentador diz à criança, que irá fazer um jogo parecido àquele realizado anteriormente, só que neste caso, esta terá que dividir as palavras em bocadinhos mais pequeninos, para que ele consiga descobrir a palavra que é composta por aquelas “partes”.

È concebida primeiramente oportunidade à criança, para ensaiar a tarefa com as palavras exemplos. Se por ventura esta errar, o experimentador procede a correcção.

Para o exemplo osso, refere-se que o 1º bocadinho é [o], o 2º é [ss] e finalmente o terceiro é [o].

Ao todo são 14 itens, cada um faz apelo à segmentação apenas de uma palavra. Cinco palavras são monossilábicas e as outras nove são bissilábicas. No entanto, segundo a autora deste instrumento Silva (2002), o essencial reside na apreciação da estrutura silábica apresentada pelas palavras (2itens VCV; 3itens CVV; 2itens CV; 3itens CVC; 4itens CVCV).

Cada resposta correcta vale um ponto, sendo a pontuação máxima de 14 pontos.

3.3 – Bateria de Provas Morfológicas – (Anexo C)

3.3.1 - Sub-prova de Reflexão morfossintática - Avaliação da Linguagem Oral de Inês Sim-Sim.

- Esta prova é composta por 22 itens, sendo que quatro itens têm função de controlo, sem incorrecções.

É pedido à criança que repita uma frase que acabou de ouvir, tendo depois de dizer se a frase está correcta ou não, sendo que se não estiver correcta, a criança tem que a corrigir. A criança tem três exemplos para compreender a prova.

A cotação máxima do subteste é de 62 pontos, sendo que 8 pontos são dos itens de controlo.

4 – Procedimento

Num primeiro momento deste estudo, foi necessário a realização do pedido de autorização para ter acesso às escolas, bem como aos alunos. Visto estar a realizar o estágio curricular no Agrupamento de Escolas AVECA EB 2,3 de Aljustrel desde o início do ano lectivo 2009/2010, foi fácil e rápido obter as autorizações por parte do conselho executivo, tendo sido explicitado o objectivo do estudo, bem como a confidencialidade dos dados.

Obtida a autorização do Agrupamento de Escolas, estabeleci então contacto com as escolas do 1ºciclo do concelho de Aljustrel, sendo então entregue aos professores as

autorizações para os encarregados de educação, ficando então combinado as horas e os dias para recolher os dados.

Os dados foram então recolhidos nas horas de Formação Cívica, entre o mês de Abril e Maio, tendo sido explicado aos alunos, antes da recolha de dados, que iriam participar num estudo, ao qual iriam preencher umas provas.

No final, os dados foram submetidos a tratamento manual e informático através da criação de uma base de dados em SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 16.0. O tratamento dos dados em SPSS levou à utilização dos seguintes testes estatísticos:

- Teste de Correlação de Spearman (Teste que se aplica a variáveis de nível intervalo ou rácio e que exige que os dados sejam oriundos de uma distribuição normal).

IV - Apresentação e Análise de Resultados

Sendo que as questões formuladas sugerem um teste de correlações entre variáveis, tendo como objectivo verificar associações significativas, foi necessário realizar se estas tinham distribuição normal entre elas, pois se têm distribuição normal, a correlação a realizar será o teste de correlação de Pearson, não se verificando distribuição normal, a correlação a utilizar seria o teste de correlação de Spearman.

Neste estudo as variáveis (consciência fonológica e morfológica) não apresentam distribuição normal (anexo D). Posto isto, o teste de correlação a utilizar será o teste de correlação de Spearman.

Através da análise do quadro 1, (anexo E) verificamos que os resultados apontam para médias muito elevadas nas provas fonológicas em comparação com as provas morfológicas. Os resultados sugerem que as habilidades de reflexão fonémica estão praticamente adquiridas, o mesmo não acontecendo com as competências de reflexão morfo-sintáctica.

Quadro 1

Médias e desvios-padrão das provas fonológicas e morfológicas

	Média	Desvio – Padrão	Total
Análise Fonémica	11,20	1,72	14
Sup. Fone. Inicial	20,48	3,52	24
Reflexão Morfossintáctica	43,25	3,46	62

Pontuação máxima:

Análise Fonémica: 14

Sup.Fon.Inicial: 24

Reflexão Morfossintáctica: 52

Com base na análise do quadro 2, podemos observar que a média de erros morfológicos é a mais elevada, em relação aos erros contextuais e fonéticos (anexo F).

Quadro 2

Médias e desvio-padrão do tipo de erros

	Média	Desvio - Padrão
Erros Morfológicos	8,62	3,40
Erros Contextuais	3,50	2,93
Erros Fonéticos	4,50	3,60

No quadro 3, verificamos que a nível de médias das proporções, os erros contextuais apresentam uma média alta, em relação aos outros erros (anexo G).

Quadro 3

Média e Desvio - Padrão das proporções do tipo de erros

	Média	Desvio – Padrão
Proporção Morfológica	0,55	0,14
Proporção Contextual	0,18	0,11
Proporção Fonética	0,25	0,09

1. Apresentação e análise dos resultados da relação da consciência morfológica e os tipos de erros ortográficos:

Através da análise do quadro 4, verificamos que existe uma relação negativa significativa e média entre a consciência morfológica e os erros relativos a regras morfológicas, isto é, quanto mais elevados são os níveis de consciência morfológica, menor será a ocorrência de erros ortográficos de natureza morfológica. (anexo G)

Quadro 4

	Erros morfológicos
	Rho
Reflexão Morfosintáctica	-0,42**

*** A correlação é significativa 0,01 level (2-tailed).*

Rho – Coeficiente de Spearman.

No quadro 5, verificamos que existe uma relação negativa, média e significativa entre a consciência morfológica e os erros relativos a regras contextuais, isto é, quanto mais elevados são os níveis de consciência morfológica, menor será a ocorrência de erros ortográficos deste tipo.

Quadro 5

	Erros contextuais
	Rho
Reflexão Morfosintáctica	-0,41**

*** A correlação é significativa 0,01 level (2-tailed).*

Rho – Coeficiente de Spearman.

No quadro 6, confirma-se que existe uma relação negativa, média e significativa entre a consciência morfológica e os erros estritamente fonéticos, isto é, quanto mais elevados são os níveis de consciência morfológica, menor será a ocorrência de erros ortográficos deste tipo.

Quadro 6

	Erros fonéticos
	Rho
Reflexão Morfossintáctica	-0,48**

*** A correlação é significativa 0,01 level (2-tailed).*

Rho – Coeficiente de Spearman.

2. Apresentação e análise dos resultados da relação da consciência fonológica e os tipos de erros ortográficos

Não foram encontradas correlações significativas entre os dois tipos de provas fonológicas e os vários tipos de erros morfológicos, estritamente fonéticos e contextuais. Assim a consciência fonológica no 3º ano deixa ter importância no desempenho ortográfico nos vários tipos de erros ortográficos. (anexo I)

A consciência fonológica facilita a aquisição das correspondências letra – som, que são utilizadas na descodificação, sendo necessárias à aquisição do princípio alfabético, mas perdem relevância quando essas competências estão automatizadas (Horta & Martins, 2004; Morais & Teberosky, 1992) começando a ser necessária a mobilizações de outro tipo de conhecimentos metalinguísticos para decidir a grafia das palavras.(anexo I)

V - Discussão

O objectivo desta investigação foi estudar a relação entre a consciência fonológica, a consciência morfológica e os erros ortográficos, em crianças no 3º ano de escolaridade.

Foi possível verificar uma relação entre consciência morfológica, o erro morfológico, o erro contextual e o erro fonético, sendo que estes resultados não possam ser justificados quanto à relação desta capacidade metalinguística e o tipo de erro relacionado, no entanto, segundo Meireles e Correa (2005), referem que há uma influência da consciência morfológica, com o desempenho ortográfico, as crianças que apresentam um desenvolvimento na aplicação de regras morfossintácticas na escrita manifestam níveis de consciência morfológica.

Mota e Lima (2008) realizaram um estudo onde verificaram que a partir do 2º ano de escolaridade, as crianças já conseguem utilizar regras gramaticais para decidir a grafia das palavras.

Nunes (1999) menciona algumas razões que explicam a relação existente entre a consciência morfológica e o desempenho ortográfico, sendo que a primeira situação incide nas grafias convencionais para morfemas que não respeitam as regras de correspondências entre unidades gráficas e unidades sonoras, uma vez que diferentes grafias para uma unidade sonora, pode explicar esta relação. A última razão deve-se ao facto da situação da escrita ser determinada pela transcrição de morfemas silenciosos.

De salientar que o tipo de ortografia também pode influenciar os resultados obtidos, pois existe evidências de uma relação entre a consciência morfológica e o desempenho ortográfico, apesar de o português ser uma língua alfabética regular, há muitas situações em que a morfologia pode contribuir para a escolha da grafia correcta das palavras (Mota, 1996; Queiroga, Lins e Pereira, 2006; Rego e Buarque, 1997, cit. por Mota 2008).

Referente então aos dados obtidos na questão da relação entre consciência fonológica, e o tipo de erro morfológico, erro contextual e erro fonético, verificou-se que a consciência fonológica no 3º ano de escolaridade deixa de ter importância no desempenho ortográfico nos vários tipos de erros.

Abreu, Nunes e Rosa realizaram um estudo que teve como objectivo validar um teste de avaliação da escrita com crianças do 2º ao 4º ano de escolaridade. Estabeleceram as seguintes hipóteses: (1) inicialmente as crianças dominam as regras fonológicas básicas e mais tarde as regras contextuais e as morfológicas, das simples para as complexas, sendo possível criar um teste que avalie esse processo; (2) haverá uma relação entre os itens do teste e dois factores fundamentais: um factor fonológico e um factor morfológico. Foram abrangidas 610 crianças de 13 escolas dos distritos de Lisboa e Évora. As crianças responderam a um teste de escrita e foram classificadas pelos seus professores em função das suas competências. Os resultados do estudo revelam que aos 7 anos as crianças dominam a correspondência som-letra. Até aos 8.5 anos representam palavras de menor complexidade com base numa estratégia fonética. Revelam maior conhecimento das regras morfológicas entre os 9.5 – 10 anos. A análise da validade factorial dos itens do teste confirma que a escrita depende de duas fontes de conhecimento linguístico: a fonologia e a morfologia. Resumindo, as correspondências grafo – fonéticas já estão automatizadas, sendo que a questão da consciência fonológica deixa de ser tão revelante, no entanto a consciência morfossintáctica parece implicar questões de análise das palavras em unidades morfêmicas, tendo em conta a estrutura sintáctica, nesse sentido poderá reflectir-se em certas relações grafo – fonéticas e também no valor fonético de certas letras em função da sua posição.

Por fim, através dos resultados obtidos verificamos que não existe uma relação de causa – efeito entre as variáveis, podendo-se verificar uma relação entre as mesmas.

VI - Considerações finais

Na presente investigação pode-se verificar que no 3º ano de escolaridade a consciência fonológica deixa de ser pertinente para o desempenho ortográfico. No entanto, verificamos também neste estudo que a consciência morfológica correlaciona-se de forma negativa, média e significativa com os erros morfológicos, contextuais e fonéticos.

Nunes, Bindman e Bryant (1997) verificaram que há um desenvolvimento no entendimento da consciência morfológica, que começa depois das crianças dominarem o conhecimento das regras de correspondência entre letra e som da língua, por volta do 2º ano de escolaridade. Para estes autores, a consciência morfológica é uma competência que se desenvolve mais tarde, depois de as habilidades fonológicas estarem consolidadas.

Segundo Meireles e Correa (2006), é importante que o professor compreenda melhor como ocorre a aquisição de aspectos ortográficos e os níveis de conhecimento que a criança constrói acerca da língua escrita. Uma vez que isto pode auxiliá-lo na construção de situações pedagógicas que promovam a aquisição da ortografia pela criança, tornando então a sala de aula, um espaço agradável, de discussão e construção de conhecimentos.

Em relação a futuros estudos, seria pertinente a realização de um estudo correlacional, que permitisse explorar a relação entre consciência morfológica e erros ortográficos do 3º ano do 1º ciclo, utilizando então mais provas morfológicas, verificando de que forma a consciência morfológica poderá influenciar os vários tipos de erros ortográficos.

VII - Referências Bibliográficas

- Aço, P. Silva, A. (2009). Aprender a Ortografia: O Impacto de Diferentes Programas de Intervenção. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing; Interdisciplinary Journal*, 12, 169 – 190.
- Carlisle, J., Stone, C., & Katz, L. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of dyslexia*, 51, 249-274.
- Correa, J. (2004). A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (1), 69-75.
- Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 91-97.
- Corrêa, J. Ribeiro, L. (2007). Gramática e Ortografia: Algumas Considerações. *Arq Mudi*, 11, (Supl. 2), 253-9.
- Ehri, L. (1989). Aprende à lire et à écrire les mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.). *L'apprenti lecteur* (pp. 107-143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C.Perfetti, L.Rieben, & M. Fayol (Eds.), *learning to spell in the classroom: research, theory, and practice across languages* (pp 237-267).
- Fayol, M., Perfetti, C. A. & Rieben, L. (1997). *Learning to Spell*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1998). L`écriture avant la letter. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: Presse universitaires de France.
- Fernandes, V (2008). Os erros ortográficos em língua materna dos alunos do ensino básico na perspectiva do trabalho curricular dos professores (pp. 65 – 122).
- Fowler, A., & Liberman, I. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp.157-189). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 33-45.
- Guimarães, S. (2005). Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 261-271.

- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 213-223.
- Lins, M. B., Pereira, M. V. & Queiroga, B. A. (2006). Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 95-100.
- Maluf, M. & Barrera, J. (1997). Consciência Fonológica e linguagem Escrita em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 10 (1), 125-145.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. (1ª Ed). Lisboa: ISPA.
- Meiros, E. & Correa, J. (2005). Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 77-84.
- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e Transgressões Infantis na Ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.
- Mota, M. (2007). Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (2), 131-138.
- Mota, M. Anibal, L. & Lima, L. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (2), 311-318.
- Nagy, W., Beminger, V., & Abbot, R. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk. Second-grade and at risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 730-742.
- Rego, L., & Buarque, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 10 (2), 199-217.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. Tese de doutoramento, Oxford Brookes University.
- Sá, J. (2006). *O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2003). Bateria de provas Fonológicas. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. (2007). Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2 (XXII): 213-223.
- Sim-Sim, I. (1998). Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento

do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, Ó. C. (1999). Competência Ortográfica e Competência Linguística. Tese de Doutoramento Apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.

Souza, A. (2006). Análise da escrita ortográfica de crianças em diferentes contextos de produção de texto. Dissertação de mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VII – Anexos

Anexo A

(Prova de Ditado)

1. **Pássaro** – ss entre vogais r entre vogais – 2 regras contextuais
2. **Casarão** – s entre vogais, r entre vogais – 2 regras contextuais; rão sufixo aumentativo – regra morfológica
3. **Pinhões** – dígrafo nh; ões plural regra morfológica
4. **Exaltado** – valor de x; sílaba complexa cvl
5. **Bombeiro** – m antes de b e p, vogal nasal, r entre vogais;
6. **Lembrança** – m antes de p e b regra contextual, vogais nasais, ança – formar substantivos de verbos – regra morfológica
7. **Perdizes** – sílaba complexa CVR; zes plural – regra morfológica
8. **Ligadura** – ura – regra morfológica – formar substantivos de verbos
9. **Brioso** – sílaba complexa – crv; oso regra morfológica – transforma adjectivos em substantivos
10. **Assustadico** – ss entre vogais – regra contextual; sílaba complexa cvs; ico regra morfológica – formar adjectivos de verbos
11. **Feriu-se** – regra morfológica - iu terminação do verbo no pretérito na 3ª pessoa do singular; se regra morfológica – prenome pessoal reflexo; r regra contextual rr/r
12. **Imprimiu-se** – regra contextual m antes de p e b; sílaba complexa; cRv, iu regra morfológica, se prenome reflexo, regra morfológica
13. **Barbicha** – sílaba complexa CVR; icha – regra morfológica sufixo diminutivo; dígrafo Ch
14. **Transformasse** – sílabas complexas CRVN – vogal nasal, CvR , regra morfológica – imperfeito do conjuntivo
15. **Guardarão** – sílaba complexa; rão terminação do verbo no futuro.
16. **Aceitasse** – regra contextual ce/ci, regra morfológica imperfeito do conjuntivo
17. **Firmeza** – sílaba complexa; regra morfológica eza formar substantivos de adjectivos
18. **Roupage**m – ditongo, gem regra morfológica formar substantivos de outros substantivos, regra contextual ge/gi

19. **Guilherme** – regra contextual gu/; digrafo lh; sílaba complexa CVR
20. **Atravessou** – sílaba complexa cRv, ss regras contextual, regra morfológica terminação do verbo no pretérito 3ª pessoa do singular.
21. **Andança** – vogais nasais; ança regra morfológica formar substantivos de verbos
22. **Juízes** – ui ditongo; izes regra morfológica plural.
23. **Portugueses** – Sílaba complexa CVR, Regra contextual GU, eses regra morfológica plural.
24. **Engraçada** – sílaba compleça CrV, ç etimologia
25. **Maluquice** – qui – regra contextual – ice regra morfológica formar substantivos de adjetivos
26. **Aprendizagem** – sílaba complexa, z etimologia; gem regra morfológica – formar substantivos de outros substantivos
27. **Expulsões** – valor de x, sílaba complexa cvL, regra contextual s antes da consoante, ões regra morfológica - plural
28. **Tristeza** – sílaba complexa cRvS; eza regra morfológica formar substantivos de adjetivos.
29. **Desconhecidas** – sílaba complexa cvS, digrafo, plural s. - regra morfológica
30. **Acenderam** – ce – regra contextual, regra morfológica am. Pretérito na 3ª pessoa do plural.

Anexo B

(Sub - teste da Prova Fonológica)

- Supressão do Fonema Inicial;**
- Análise Fonémica**

Anexo C
(Sub – Teste 5 - Reflexão Morfo - Sintáctica - Avaliação da Linguagem Oral de
Inês Sim-Sim).

As instruções para aplicação e as situações exemplificativas do subteste são as seguintes:

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-me se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.

1º exemplo:

- a) Repete
- As meninas joga à bola

- b) Esperar que a criança repita e perguntar: A frase está correcta ou incorrecta? Se a criança responder que está incorrecta perguntar: Onde?

- c) No caso de a criança identificar o erro, perguntar-lhe em seguida:
Então como é que se deve dizer correctamente?

Repetem-se os passos a), b), e c) para o 2º exemplo:

- a Rita viu um lindo gato cinzento esta manhã

E para o 3º exemplo:

- o carro o novo é.

A ordenação de apresentação dos 22 itens seleccionados foi a abaixo apresentada. Os quatro itens com função de controlo, portanto sem incorrecções, estão assinalados com um asterisco.

1. amanhã o Tiago foi à praia com os pais
2. os óculos da Maria era cinzento
3. as girafas têm um pescoço comprido*
4. muro cavalo o saltou o
5. o amarelo, o verde e o azul é uma cor
6. o bebé fez barulho antes que adormecer
7. o cão coçou por causa da pulgas que o atacaram
8. os livros e as revistas compram-se nas livrarias*
9. se no Domingo está bom tempo, vou à praia

10. muitas coisas sucederam depois do Luís sair da escola
11. a mãe sobe para o comboio antes do comboio parta
12. as rosas e os cravos é uma flor
13. o Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar
14. a gente ganhámos a aposta
15. mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio
16. com mexe a comida a colher a mãe
17. ao Jorge dado foi um prémio
18. Luís e Jorge não vaiam para a rua
19. vamos limpar esta sala cuidadosamente*
20. ao jantar comerá-se gelado
21. que bom que era que ela vem esta noite!
22. os pais deram ao Jorge e à Joana um presente*

Anexo D

(Output do SPSS relativo à Distribuição Normal para as Provas Fonológicas e Morfológicas)

Tests of Normality (provas fonológicas)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Morfológicos	,106	40	,200*	,965	40	,247
Contextuais	,157	40	,014	,903	40	,002
Fonéticos	,161	40	,010	,770	40	,000
SupFoninicial	,192	40	,001	,870	40	,000
AnlFonemica	,229	40	,000	,916	40	,006

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tests of Normality (prova morfológica)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Morfsintactica	,191	40	,001	,870	40	,000
Morfológicos	,106	40	,200*	,965	40	,247
Contextuais	,157	40	,014	,903	40	,002
Fonéticos	,161	40	,010	,770	40	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Anexo E

(Output do SPSS relativo às Médias e Desvio – Padrão das provas fonológicas e morfológicas)

Descriptives (provas fonológicas)

		Statistic	Std. Error	
SupFoninicial	Mean	20,48	,557	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	19,35	
		Upper Bound	21,60	
	5% Trimmed Mean	20,75		
	Median	21,50		
	Variance	12,410		
	Std. Deviation	3,523		
	Minimum	10		
	Maximum	24		
	Range	14		
	Interquartile Range	6		
	Skewness	-,828	,374	
	Kurtosis	,301	,733	
	AnIFonemica	Mean	11,20	,273
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	10,65	
		Upper Bound	11,75	
5% Trimmed Mean		11,28		
Median		11,00		
Variance		2,985		
Std. Deviation		1,728		
Minimum		7		
Maximum		14		
Range		7		
Interquartile Range		1		
Skewness		-,734	,374	
Kurtosis		,536	,733	

Descriptives (prova morfológica)

		Statistic	Std. Error
Morfsintactica	Mean	43,25	,547
	95% Confidence Interval for Lower Bound	42,14	
	Mean Upper Bound	44,36	
	5% Trimmed Mean	43,00	
	Median	42,00	
	Variance	11,987	
	Std. Deviation	3,462	
	Minimum	39	
	Maximum	52	
	Range	13	
	Interquartile Range	5	
	Skewness	1,058	,374
	Kurtosis	,204	,733

Anexo F

(Output do SPSS relativo às Médias e Desvio – Padrão do tipo de erros)

Descriptives (tipo de erros)

		Statistic	Std. Error	
Morfológicos	Mean	8,62	,538	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7,54	
		Upper Bound	9,71	
	5% Trimmed Mean	8,58		
	Median	9,00		
	Variance	11,574		
	Std. Deviation	3,402		
	Minimum	2		
	Maximum	15		
	Range	13		
	Interquartile Range	5		
	Skewness	,146	,374	
	Kurtosis	-,743	,733	
Contextuais	Mean	3,50	,464	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,56	
		Upper Bound	4,44	
	5% Trimmed Mean	3,25		
	Median	3,00		
	Variance	8,615		
	Std. Deviation	2,935		
	Minimum	0		
	Maximum	13		
	Range	13		
	Interquartile Range	5		
	Skewness	1,150	,374	
	Kurtosis	1,591	,733	

Fonéticos	Mean	4,50	,570
	95% Confidence Interval for Lower Bound	3,35	
	Mean Upper Bound	5,65	
	5% Trimmed Mean	4,08	
	Median	3,50	
	Variance	12,974	
	Std. Deviation	3,602	
	Minimum	0	
	Maximum	21	
	Range	21	
	Interquartile Range	4	
	Skewness	2,630	,374
	Kurtosis	10,561	,733

Anexo G

(Output do SPSS relativo às Médias e Desvio – Padrão das proporções do tipo de erros)

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
propcont	Mean	,1866	,01764	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,1509	
		Upper Bound	,2223	
	5% Trimmed Mean	,1833		
	Median	,1847		
	Variance	,012		
	Std. Deviation	,11159		
	Minimum	,00		
	Maximum	,46		
	Range	,46		
	Interquartile Range	,15		
	Skewness	,168	,374	
	Kurtosis	-,061	,733	
propmorf	Mean	,5587	,02331	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,5116	
		Upper Bound	,6059	
	5% Trimmed Mean	,5496		
	Median	,5326		
	Variance	,022		
	Std. Deviation	,14742		
	Minimum	,35		
	Maximum	1,00		
	Range	,65		
	Interquartile Range	,21		
	Skewness	,769	,374	
	Kurtosis	,850	,733	

propfono	Mean		,2547	,01428
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,2258	
		Upper Bound	,2836	
	5% Trimmed Mean		,2558	
	Median		,2450	
	Variance		,008	
	Std. Deviation		,09033	
	Minimum		,00	
	Maximum		,49	
	Range		,49	
	Interquartile Range		,13	
	Skewness		-,033	,374
	Kurtosis		1,071	,733

Anexo H

(Output do SPSS relativo à correlação entre a prova morfológica e o tipo de erros
(contextuais, morfológicos e fonéticos))

Correlations (consciência morfológica)

			Morfsintactica	Morfológicos	Contextuais	Fonéticos
Spearman's rho	Morfsintactica	Correlation Coefficient	1,000	-,425**	-,418**	-,484**
		Sig. (2-tailed)		,006	,007	,002
		N	40	40	40	40
	Morfológicos	Correlation Coefficient	-,425**	1,000	,576**	,690**
		Sig. (2-tailed)	,006		,000	,000
		N	40	40	40	40
	Contextuais	Correlation Coefficient	-,418**	,576**	1,000	,759**
		Sig. (2-tailed)	,007	,000		,000
		N	40	40	40	40
	Fonéticos	Correlation Coefficient	-,484**	,690**	,759**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	
		N	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo I

**(Output do SPSS relativo à correlação entre as provas fonológicas e o tipo de erros
(contextuais, morfológicos e fonéticos))**

Correlations (consciência fonológica)

			Morfológicos	Fonéticos	Contextuais	SupFoninicial	AnlFonemica
Spearman's rho	Morfológicos	Correlation Coefficient	1,000	,690**	,576**	-,058	-,172
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,720	,290
		N	40	40	40	40	40
Fonéticos	Morfológicos	Correlation Coefficient	,690**	1,000	,759**	-,037	-,200
		Sig. (2-tailed)	,000		,000	,820	,216
		N	40	40	40	40	40
Contextuais	Morfológicos	Correlation Coefficient	,576**	,759**	1,000	-,033	-,179
		Sig. (2-tailed)	,000	,000		,838	,270
		N	40	40	40	40	40
SupFoninicial	Morfológicos	Correlation Coefficient	-,058	-,037	-,033	1,000	,588**
		Sig. (2-tailed)	,720	,820	,838		,000
		N	40	40	40	40	40
AnlFonemica	Morfológicos	Correlation Coefficient	-,172	-,200	-,179	,588**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,290	,216	,270	,000	
		N	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).