

**Sumário pormenorizado da lição**  
***Aprender e Ensinar ortografia no primeiro ciclo***

**Ana Cristina Conceição da Silva**

**Ispa – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida**

**Escola de Educação**

**2024**

Sumário pormenorizado da lição apresentado ao Ispa – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida em cumprimento do estabelecido no nº 1, alínea c) do artigo 4º do Regulamento RG056 do Ispa, na versão 4.0, em vigor desde Janeiro de 2023.

## Índice

<b>Preâmbulo</b> .....	4
<b>Objetivos:</b> .....	5
<b>Síntese da Lição: APRENDER E ENSINAR ORTOGRAFIA NO 1º CICLO</b> .....	6
<b>Introdução</b> .....	6
<b>Todos os sistemas ortográficos são igualmente complexos?</b> .....	7
<b>Quais as características do sistema ortográfico português?</b> .....	8
<b>Como são construídos os conhecimentos ortográficos?</b> .....	9
<b>Porque é que as atividades de reflexão metalinguística são importantes para a evolução das competências de escrita?</b> .....	12
<b>Como analisar os erros ortográficos?</b> .....	14
<b>Como associar os vários tipos de erros ortográficos às atividades de ensino/ aprendizagem?</b> .....	15
<b>Qual o efeito de processos de autocorreção através de rúbricas de revisão ortográfica no desempenho ortográfico?</b> .....	24
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	26

## Preâmbulo

Tão relevante como a minha carreira académica ou talvez mais, porque define o que sou é o facto de escrever romances. Tenho obra publicada e premiada e a criatividade que sustenta um universo ficcionado implica o domínio absoluto de um léxico ortográfico e das regras convencionais da escrita. Nesse sentido o domínio da ortografia faz com que as palavras deixem de ter peso e a imaginação possa usá-las para como estrada, caminho, rua, desvio, labirinto em torno de uma história que um dia se tornará real na imaginação de um leitor.

Há uns anos fui atropelada numa passadeira e tive uma pequena lesão no hemisfério esquerdo na área da linguagem e durante uns tempos (e um pouco ainda hoje) as palavras passaram a ter um peso excessivo para o que eu estava habituada. Esse peso é partilhado por muitas crianças no processo de aprender ortografia, peso que poderia ser aliviado se as práticas pedagógicas atendessem à natureza dos erros e mobilizassem estratégias mais adequada para cada tipo de erro.

Quando equaciono uma investigação não penso de imediato na publicação ou no seu impacto institucional, penso nesses miúdos que vão ficando para trás e que repetem as mesmas tarefas na escola, às vezes anos seguidos. Miúdos que a escola vai deixando tristes.

## Objetivos:

A lição que se apresenta, inclui-se na especialidade de didática do português. O seu propósito mais geral é o trazer para as práticas pedagógicas um conjunto de conhecimentos e investigações desenvolvidas na área da aquisição da ortografia. Assim temos como objetivos específicos os seguintes:

1. Discutir a natureza dos sistemas ortográficos.
2. Proceder à descrição do sistema ortográfico do Português Europeu.
3. Analisar a forma como são construídos os conhecimentos ortográficos nas crianças.
4. Examinar a relevância das competências metalinguísticas para a evolução dos conhecimentos ortográficos.
5. Caracterizar os diferentes tipos de erros ortográficos.
6. Estabelecer uma relação entre os diferentes tipos de erros ortográficos e a natureza da intervenção pedagógica.

## Síntese da Lição: APRENDER E ENSINAR ORTOGRAFIA NO 1º CICLO

### Introdução

A apropriação da ortografia do Português Europeu e das regras ortográficas subjacentes é uma das aprendizagens fundamentais dos primeiros anos de escolaridade. Trata-se de uma aquisição que tem efeitos tanto na escrita como na leitura, uma vez que a precisão das representações ortográficas comporta implicações na rapidez com que se lê e na correção ortográfica do que se escreve (Ouellette, et.al., 2017). A capacidade para evocar de forma automática representações ortograficamente corretas das palavras é também uma condição necessária para uma escrita fluente de textos, uma vez que, só nestas circunstâncias, as crianças conseguem focar a sua atenção nas ideias que pretendem exprimir nos textos e não tanto na forma de escrever as palavras.

O ensino da ortografia é modelado pela compreensão dos professores sobre como se processa aprendizagem e pelo que acreditam serem as estratégias mais eficazes (Meneses *et al.* 2012, Daffern *et al.* 2020). Diversos estudos evidenciam as dificuldades por parte dos professores em diferenciar a natureza dos diferentes tipos de erros ortográficos e de conceber estratégias mais específicas consoante as características do erro ortográfico. Essas dificuldades fazem com que a abordagem pedagógica seja semelhante e não diferenciada em função da natureza do erro (Meneses *et al.* 2012, Daffern *et al.* 2020).

A análise dos diferentes tipos de erros não pode ser separada de uma abordagem das especificidades da ortografia do Português Europeu. Na maior parte dos códigos alfabéticos, a aquisição da ortografia não implica apenas a aprendizagem das correspondências grafema-fonema, já que existem fonemas que podem ser representados por mais do que um grafema<sup>1</sup> (ex. no português, o som /s/, pode ser representado por <s>; <ss>; <ç> e <c>). Por outro lado, a mesma letra pode ter diferentes valores fonémicos (ex. <s> pode ter o valor de /z/ou /s/) e as crianças têm de aprender os contextos e as regras que sustentam estas irregularidades. O sucesso na aprendizagem da ortografia depende assim da apropriação de informações ao nível fonológico, ortográfico e morfológico, e também das respetivas exceções, as quais terão de ser integradas para que as crianças sejam capazes de construir representações ortográficas precisas das palavras e de as mobilizar no processo de escrita.

---

<sup>1</sup> Grafema é um conceito que remete para uma letra ou um conjunto de letras que notam um fonema.

Todos os sistemas ortográficos são igualmente complexos?

A complexidade de um sistema ortográfico está associada à maior ou menor inconsistência da relação entre os grafemas e os fonemas - dimensão designada como profundidade ortográfica. Assim, por exemplo, no finlandês existe uma relação termo a termo entre os grafemas e os fonemas, na medida em que cada grafema corresponde sempre ao mesmo fonema. Os sistemas ortográficos com estas características são designados como transparentes. Noutras línguas, como o inglês, a relação grafema/fonema é significativamente mais irregular, dado o mesmo fonema ser notado por diferentes letras e cada grafema poder representar diversos fonemas. Sistemas ortográficos como o inglês são designados de opacos

Outra dimensão que define a dificuldade de um sistema ortográfico é a complexidade da sua estrutura silábica. Por exemplo, as línguas de raiz latina tendencialmente apresentam maior frequência de sílabas consoante/vogal (CV). As línguas de raiz germânica têm mais sílabas complexas e mais sílabas iniciadas por duas ou mais consoantes seguidas sem vogais pelo meio (designados encontros consonantais como por ex. <pr> <cl>, etc.).

Seymour *et al.* (2003) foram comparar 13 línguas europeias cruzando a dimensão da profundidade ortográfica com a da complexidade da estrutura silábica tendo obtido a seguinte classificação: a) **ortografias transparentes de estrutura silábica simples** (finlandês, grego, italiano, espanhol); b) **ortografias transparentes de estrutura silábica complexa** (alemão, norueguês, islandês); c) **ortografias intermédias de estrutura silábica simples** (Português e Francês); d) **ortografias intermédias de estrutura silábica complexa** (Holandês, Sueco e dinamarquês) e) **ortografias opacas com estrutura silábica complexa** (inglês).

A complexidade das relações entre os fonemas e os grafemas vão influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Seymour *et al.* (2003) verificaram que línguas com maior transparência e menor complexidade silábica eram mais fáceis de serem lidas comparativamente às restantes, isto porque, a leitura, nas primeiras, implicaria apenas a conversão fonema-grafema enquanto nas línguas mais opacas obrigaria a mobilizar processos relacionados com a consciência dos morfemas. Ziegler e Goswami (2005) confirmaram que o grau de opacidade de uma língua tem implicações diretas na rapidez de aquisição da leitura e da escrita.

## Quais as características do sistema ortográfico português?

O sistema ortográfico do Português Europeu obedece ao princípio alfabético, na medida em que as letras/grafemas do nosso alfabeto representam os fonemas. A classificação de Seymour *et al.* (2003) define-o como um sistema intermédio quando ao grau de transparência da sua ortografia. Assim sendo, a relação entre as letras/grafemas e os fonemas não é biunívoca, havendo letras que notam mais do que um fonema e fonemas que podem ser representados por mais do que uma letra. O alfabeto português, tradicionalmente constituído por 23 letras (5 vogais e 18 consoantes), teve um acréscimo de 3 letras (K, Y, W) com a adoção do acordo ortográfico de 2009. Essas 29 letras são usadas para notar os 37 fonemas da língua portuguesa. Logo, no sistema ortográfico português, tal como acontece em outras línguas, o número de letras é menor do que o número de fonemas. Esta diferença entre o número de fonemas e grafemas tem consequências na regularidade da sua relação. Na escrita de palavras em português só 41% das relações fonemas/grafemas têm uma correspondência fixa (Gomes, 2001). Por exemplo o som /s/ antes de <e> e ou <i> pode ser grafado como em «sinto», «passeio» e «cinto», sendo por isso irregular. Isso significa que existe um grau de incerteza considerável na escrita quando temos de grafar um determinado fonema.

A relação entre o sistema de sons do português e a sua ortografia é definida por Morais (2005) da seguinte maneira:

a) **Regularidades diretas:** quando um som é sempre representado pela mesma letra ou grafema. Por exemplo os fonemas /b/, /d/, /p/, /t/, /f/, /v/, /m/, /n/, /ɲ/ e /ʎ/<sup>2</sup> são representados sempre pela mesma letra ou grafema (caso do <nh> ou <p>).

b) **Regularidades contextuais:** Regras em que a relação grafema/ fonema é determinada pela posição da letra dentro da palavra. Por exemplo, o fonema /R/ é consistentemente representado como <r> no início de palavras ou quando, no meio da palavra vem a seguir a uma vogal nasal ou a uma consoante, como em «tenro» ou «melro». Por outro lado, em posições intermédias de palavras, como em <carro>, este fonema para ser pronunciado como /R/ tem de ser grafado como <rr>.

c) **Regularidades morfossintáticas:** regras implicadas na análise dos morfemas no interior das palavras e na identificação da categoria morfossintática das palavras. Por exemplo o uso de “eza” nos substantivos abstratos como «beleza» ou «firmeza» e “esa” nos adjetivos pátrios como «portuguesa» ou «inglesa».

---

<sup>2</sup> /ɲ/ e /ʎ/ são os símbolos fonéticos para representar <nh> e <lh>.

d) **Irregularidades:** conjunto de situações em que não existem regras ou princípios gerativos passíveis de serem aplicados à grafia da palavra, sendo que a sua correta ortografia depende da etimologia ou tradição de uso. Por exemplo, o facto de grafarmos o fonema /ʃ/ com <x> em «xaile ou com <ch> em chapéu, tem a ver com a etimologia da palavra que no primeiro caso deriva do persa e no segundo do latim.

Em relação à estrutura silábica, as sílabas mais frequentes do sistema ortográfico português são as que têm uma estrutura consoante-vogal (CV) como em pa-to; consoante-vogal-vogal (CVV) como em mui-to, ou apenas uma vogal (V) como em A-na. A maior frequência deste tipo sílabas está na base da classificação do português como uma língua com uma estrutura silábica simples. Ainda assim existem outros padrões silábicos complexos como consoante-consoante-vogal (CCV; ex. pra-to) ou consoante-vogal-consoante (CVC; ex. par-to) que são relativamente frequentes nas palavras. Estas e outras estruturas silábicas complexas são mais difíceis de grafar por implicarem uma análise dos seus sons constituintes que nem sempre as crianças são capazes de realizar facilmente.

Sendo consensual a ideia de que o desenvolvimento dos conhecimentos ortográficos é mediado pelas características do código ortográfico que a criança vai aprender, uma noção precisa do sistema ortográfico português é necessária para se compreender a natureza dos erros infantis no decurso da aprendizagem da escrita e diferenciar as estratégias para os ensinar e remediar.

### **Como são construídos os conhecimentos ortográficos?**

Depois de ser adquirido o domínio do sistema ortográfico da sua língua, os sujeitos alfabetizados parecem recorrer a duas vias no decurso da escrita das palavras (Tainturier & Rapp, 2004). A primeira, a via lexical ou direta, recupera diretamente as formas lexicais da memória e transcreve-as, sendo que, quanto mais frequentes forem as palavras mais rápida é a recuperação e mais curta é a latência antes do início da escrita. A outra via, designada de fonológica ou indireta, é aplicada a palavras desconhecidas e recorre à identificação dos fonemas e à utilização das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos.

No início da aprendizagem, as crianças, durante a escrita, parecem recorrer sobretudo a estratégias de conversão fonema/grafema, ou seja, à via fonológica, o que dá origem a erros como «gatu» para «gato» ou «caza» para «casa». A fundamentação de que as crianças, a partir

do momento em que compreendem que as letras traduzem os sons das palavras, recorrem sobretudo a mecanismos de mediação fonológica na escrita decorre de estudos (Sprenguer-Charolles & Siegel, 1997) que demonstram que as palavras regulares são mais facilmente escritas de forma adequada do que as irregulares e que as crianças, durante a aprendizagem, realizam processos de regularização ortográfica aquando da escrita desta última categoria de palavras como nos erros acima exemplificados.

Apesar da via fonológica ser predominante nas fases iniciais da aprendizagem, tal facto não invalida que desde cedo as crianças não revelem sensibilidade às regularidades nas palavras (Polo, et.al., 2005; Polo, Treiman & Kessler, 2015) e realizem o que autores designem de uma aprendizagem estatística. Esta abordagem da aprendizagem estatística defende que as crianças são sensíveis a padrões significativos da escrita desde idades precoces e que detetam regularidades nas palavras (sequências plausíveis de letras nas palavras no contexto de um sistema ortográfico) ao participarem em experiências informais de leitura e escrita. No entanto, estes tipos de conhecimentos ficam frequentemente ao nível do implícito.

Os processos de conversão fonológica parecem ser uma condição necessária, mas não suficiente, para a formação de representações ortográficas<sup>3</sup> na memória a longo prazo. A evolução infantil ao nível da escrita requer a gradual tomada de consciência das irregularidades do sistema escrito. À medida que as crianças se apercebem que as relações grafo-fonéticas não se baseiam numa correspondência biunívoca entre letras e sons, começam a identificar padrões de letras idênticos em diferentes palavras associando-os a sílabas, a partes de sílabas, a afixos e a prefixos. Assim, no contexto de um dado sistema ortográfico, para que se registre a evolução nos seus conhecimentos ortográficos é necessário que as crianças compreendam o funcionamento das regras, reelaborando a sua função no código escrito e tornando, deste modo, pouco a pouco, mais explícitas as restrições ortográficas (Bousquet et.al., 1999). Além disso é igualmente importante que se apercebam da existência de exceções e inconsistências da própria língua (ex. apesar de <ge> e <gi> se lerem /ji/ e /je/ não se pode escrever «jipe» como «gipe»).

A importância da tomada de consciência e explicitação das regras ortográficas para o desempenho ortográfico é evidente através de vários estudos. Morais e Teberosky (1994) realizaram uma investigação com crianças do 3º ano de escolaridade brasileiras, em que estas foram convidadas a transgredir deliberadamente uma norma ortográfica durante a escrita de palavras, solicitando-lhes para escrever de forma incorreta a palavra e justificar de seguida as

---

<sup>3</sup> Conceito que remete para a memorização da sequência única de letras que compõem uma palavra, representação essa que é evocada quando escrevemos palavras familiares.

razões porque estavam erradas. Os autores verificaram que as crianças que mais transgrediam a norma e, posteriormente, explicitavam a natureza da transgressão, eram aquelas que numa tarefa de ditado apresentavam um melhor desempenho ortográfico. Por outro lado, os autores demonstraram que a natureza das restrições, contextuais ou morfológicas diferia quanto à acessibilidade de explicitação, sendo mais fácil de explicar as primeiras do que as segundas.

Assumindo que as explicitações das regras têm influência no desempenho ortográfico, no contexto da língua portuguesa, Silva (2009) submeteu um grupo de crianças do 2º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem a um programa de intervenção que incluía a descoberta de regras contextuais. Para induzir a explicitação das regras contextuais, as crianças analisavam uma listagem de palavras associadas a cada uma das regras contextuais que foram objeto de treino, sendo discutida a ortografia das palavras. O experimentador colocava várias questões sobre a relação entre a posição das letras e o respetivo valor fonético com o objetivo de induzir a descoberta da restrição ortográfica. A tarefa terminava quando a criança verbalizava a regra e a escrevia pelas suas próprias palavras. As crianças deste grupo melhoraram significativamente o seu desempenho ortográfico em palavras relacionadas com as regras treinadas quando comparadas a um outro grupo a quem o experimentador ensinou a regra. Por outro lado, o desempenho ortográfico deste último grupo de crianças não diferiu significativamente do desempenho das crianças do grupo de controlo que apenas efetuaram desenhos. Esta investigação parece estabelecer uma inequívoca relação entre a explicitação das restrições contextuais por parte das crianças e o seu desempenho ortográfico.

Critten *et al.* (2016), por outro lado, realizaram um estudo com uma tarefa de reconhecimento — na qual as crianças tinham de escolher, de entre três alternativas, aquela que correspondia à ortografia correta de palavras e justificar a sua escolha— e outra de ditado. Os autores categorizam o grau de explicitação das regras ortográficas expressos nas suas justificações, verificando que as crianças que demonstravam níveis de pontuação mais elevados na tarefa de reconhecimento a par com justificações mais explícitas das regras subjacente às suas escolhas eram as que tinham melhor desempenho no ditado. Segundo Critten *et al.* (2007, 2013, 2016) para evoluírem na explicitação dos vários tipos de regras ortográficas as crianças parecem beneficiar de atividades que implicam a reflexão sobre a linguagem oral e a linguagem escrita.

## **Porque é que as atividades de reflexão metalinguística<sup>4</sup> são importantes para a evolução das competências de escrita?**

Como foi antes mencionado, nas fases iniciais da aprendizagem, o desempenho infantil na escrita caracteriza-se por processos de soletração que conduzem à representação de uma forma linear de todos os fonemas das palavras através de grafemas. A mobilização desta estratégia requer a capacidade para refletir sobre os constituintes sonoros das palavras – consciência fonológica- o que tem sido considerado na literatura como uma competência crítica para o entendimento dos processos de codificação da escrita e para o sucesso da alfabetização.

A consciência fonológica (capacidade para analisar e manipular de forma consciente as sílabas e fonemas das palavras) e a consciência ortográfica (capacidade para compreender e manipular a organização das letras nas palavras) são competências que se relacionam reciprocamente e facilitam a identificação das regularidades e redundâncias do sistema de escrita (Goswami & Bryant, 1990; Vellutino, et.al., 2004).

Está amplamente demonstrado que programas de intervenção no pré-escolar relativos à consciência fonológica facilitam o processo formal da aprendizagem da leitura e da escrita (Bus, *et al.* 1999; Lundberg, et.al., 1988). Nestes programas conduz-se as crianças a focar a sua atenção em rimas, sílabas e fonemas através de jogos diversificados que incluem identificação e produção de rimas, síntese e análise de sílabas, identificação de sílabas ou fonemas comuns em diferentes palavras, supressão de sílabas ou fonemas de palavras, síntese ou análise fonética. A capacidade de analisar as palavras nos seus constituintes sonoros permite às crianças apreenderem a lógica alfabética e aplicar as regras de correspondência entre as letras e os sons. Competências mais sofisticadas de análise fonémica são igualmente necessárias na escrita de palavras que integram sílabas complexas (ex. CCV - <blu> em <blusa>[*bluze*]), sabendo-se que estes tipos de sílabas levantam dificuldades nas fases iniciais da aprendizagem da leitura (Treiman & Zubowsky, 1991, Serrano et. al, 2011).

Uma outra competência metalinguística relevante para a evolução da escrita, e em particular para compreender alguma da inconsistência grafema/fonema é a consciência morfológica. Segundo Mota *et al.* (2008) «A consciência morfológica pode envolver a morfologia derivacional e a morfologia flexional. O desenvolvimento da morfologia derivacional está relacionado à habilidade da criança lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda à decomposição de palavras derivadas gerando palavras

---

<sup>4</sup> Atividades pedagógicas que implicam uma reflexão sobre os constituintes das palavras seja ao nível dos seus sons ou dos seus morfemas e das frases.

primitivas. Já a morfologia flexional investiga a sensibilidade da criança às flexões de gênero e de número dos nomes, bem como as flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.» (pp.2)

Como foi referido anteriormente o som /s/ em português, quando aparece entre vogais pode ser grafado com <s>, <c> e <ç>. Quando o som está antes de <e> e <i>, as hipóteses são apenas as de <s> e <c>. Existem em português um sufixo derivacional <ice> e outra flexional <isse> que tem a mesma pronúncia. O <ice> serve para formar substantivos abstratos como em «velhice» e o <isse> a 3ª pessoa do singular nos verbos condicionais como em «fugisse» ou «sentisse». A tomada de consciência destes morfemas ajuda as crianças a decidir a grafia correta.

Um estudo recente de Ardanouy *et al.* (2023) na língua francesa (sensivelmente semelhante ao português no grau de transparência) veio reforçar a importância desta competência para a proficiência ortográfica. A investigação incide num programa de treino explícito da morfologia derivacional em alunos do 4º ano de escolaridade com o objetivo de medir os efeitos diretos da consciência morfológica na escrita. O treino intensivo dado na aula consistiu em (1) aprender a segmentar as palavras em unidades mais pequenas e (2) compreender o significado dos afixos em relação às palavras. Trinta e seis crianças receberam o treino de morfologia e 34 crianças do grupo de controlo da mesma idade foram submetidos a um treino visuo-semântico alternativo com a mesma frequência. Observam-se progressos substanciais na consciência morfológica para o grupo treinado em morfologia, tanto nos itens treinados como nos não treinados. Um ganho semelhante foi observado na ortografia de palavras derivadas morfológicamente para palavras treinadas e não treinadas.

A consciência morfológica revela-se particularmente relevante em línguas opacas como o inglês. Nunes, *et.al.* (2003) compararam o impacto de programas de consciência fonológica e morfológica (com ou sem atividades de escrita e cujas atividades eram equiparáveis; por exemplo suprimir ou adicionar fonemas em palavras vs. suprimir ou adicionar morfemas em palavras) em crianças do 2º e 3º ano de escolaridade. Verificaram que as crianças dos dois grupos de treino da consciência morfológica apresentaram desempenhos mais elevados em tarefas de escrita que implicavam a mobilização de regras morfológicas e eram equivalentes ao grupo de consciência fonológica em relação à escrita de palavras que implicavam regras contextuais.

**Em síntese:** parece evidente que as intervenções ao nível das competências metalinguísticas modelam a precisão das representações ortográficas das palavras e estão associadas a melhorias no desempenho ortográfico.

## Como analisar os erros ortográficos?

A frequência de contacto com as palavras e a irregularidade ortográfica condicionam o número e a natureza dos erros ortográficos no decurso da aprendizagem da ortografia de uma língua. Os erros ortográficos constituem uma janela para compreender as representações que as crianças têm sobre o código, devendo os mesmos ser encarados como fazendo parte do processo de aprendizagem. Além de que a natureza dos erros infantis vai evoluindo à medida que progride a aprendizagem. Assim, por exemplo, certos erros relacionados com regras morfossintáticas ou com irregularidades decorrentes da etimologia das palavras (sobretudo em palavras pouco frequentes) prolongam-se por mais tempo do que erros relacionados com relações regulares definidas por regras contextuais.

Existem diferentes classificações ou tipologias de erros (e.g. Horta & Alves- Martins, 2004; Baptista, *et al.* 2011; Alves, 2023, para o Português europeu), as quais procuram na maior parte dos casos analisar os erros em função das relações entre a ortografia e a fonologia atendendo às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico português. Enquadrar a natureza dos erros ortográficos é fundamental para definir as atividades pedagógicas mais relevantes para proceder à sua correção e melhorar o desempenho ortográfico.

A abordagem linguística de análise dos erros desenvolvida por Bahr *et al.* (2012), centra-se na competência metalinguística ou ortográfica a desenvolver subjacente à natureza do erro. Estes autores defendem que a aquisição da ortografia implica a capacidade de analisar e coordenar três dimensões das palavras a) fonológica — capacidade para analisar os fonemas e grupos de fonemas; b) ortográfica — capacidade para codificar e analisar nas palavras escritas sequências de letras e c) morfológica — capacidade para codificar e analisar palavras base e morfemas derivacionais ou flexionais nas palavras orais ou escritas.

Do ponto de vista destes autores torna-se fundamental a tomada de consciência de segmentos fonémicos, dos morfemas e da sua relação com grafemas e a apreensão de padrões ortográficos (ou seja, de séries de letras organizadas em função de restrições posicionais ou contextuais). Igualmente importante é a capacidade de relacionar estes vários tipos de unidades (Bahr, *et al.*, 2012). Assim a construção de representações ortográficas precisas das palavras implica a tomada de consciência destes vários tipos de unidades linguísticas, podendo os erros ortográficos decorrer de:

- a) **Dificuldades ao nível da análise fonológica**, o que se reflete numa análise inadequada dos fonemas que integram a palavra com falhas na respetiva notação.

- b) **Dificuldades da análise da estrutura ortográfica**, nomeadamente no que respeita à posição de letras, plausibilidade de sequências de letras ou ao conhecimento de correspondências grafo-fonéticas tendo em conta regras contextuais. A consciência ortográfica abrange também dimensões como a utilização de maiúsculas ou a translineação<sup>5</sup>.
- c) **Dificuldades na análise morfológica e morfossintática**, nomeadamente em identificar os morfemas flexionais ou derivacionais e a respetiva forma gráfica.

Podem também existir incorreções ortográficas decorrentes da dificuldade em conjugar estes vários tipos de unidades e dimensões. Além disso, é de mencionar pela sua relevância outro tipo de erros lexicais que implicam de forma diferente estas competências, nomeadamente erros em homófonas e outros casos de irregularidades da correspondência grafo-fonética em que a grafia da palavra decorre da sua etimologia. Erros relacionados com a segmentação ou junção inadequada de palavras, acentuação das palavras e pronúncia inadequada de palavras devem também ser considerados.

### **Como associar os vários tipos de erros ortográficos às atividades de ensino/ aprendizagem?**

Como foi referido, apesar da aquisição da ortografia implicar a necessidade de coordenar a conhecimentos fonológicos, ortográficos e morfológicos na construção de representações ortográficas mais precisas, alguns erros, pelas suas características linguísticas, refletem dificuldades mais específicas numa destas competências metalinguísticas. A programação de atividades pedagógicas deve assim ter em conta a natureza do erro e a competência metalinguística e/ou ortográfica desenvolver.

### **Dificuldades ao nível da análise fonológica das palavras podem refletir-se em erros relacionados com:**

**Trocas de sons muitos parecidos na escrita de palavras, nomeadamente por confusão entre consoantes surdas e sonoras<sup>6</sup> que apenas são diferentes entre si no vozeamento<sup>7</sup> ( ex. troca de /p/ por /b/ como «bescoço» em vez de «pescoço»; troca de /d/ por /t/; como «tata» em**

---

<sup>5</sup> A translineação é o ato de dividir uma palavra em duas partes para continuar a escrita na linha seguinte, quando o espaço na linha atual é insuficiente.

<sup>6</sup> As consoantes podem ser classificadas em consoantes surdas e consoantes sonoras com base na vibração ou falta de vibração das cordas vocais ao pronunciar-las.

<sup>7</sup> O conceito de vozeamento remete para o fato de haver ou não vibração das cordas vocais.

vez de «**data**»; troca de /k/ em vez de /g/ como em «**calo**» em vez «**galo**» ou»; troca de /v/ por /f/ como em «**valada**» em vez de «**falada**»).

Assim, por exemplo, no contraste entre /b/ e /p/ apenas uma propriedade fonológica distingue os dois fonemas - o vozeamento -, partilhando ambos o facto de serem bilabiais e oclusivos. Por esse motivo é mais provável uma troca entre <p> e <b> do que por exemplo entre <p> e <f>, já que o contraste fonológico entre o primeiro par de fonemas é mínimo, enquanto no segundo par o contraste fonológico é maior. Este tipo de erro decorre assim de dificuldades em fazer essa distinção e não do desconhecimento de uma restrição ortográfica, e ainda mais tratando-se de grafemas cuja relação com o fonema é biunívoca.

### **Omissão, adição ou inversão de sons, nomeadamente em sílabas complexas CCV ou CVC.**

Por exemplo na sílaba **CCV** da palavra «**prato**»

Podem existir erros por apagamento ou omissão – ex. «**pato**» em vez de «**prato**».

Podem existir erros por inversão ou metátese - ex. «**parto**» em vez de «**prato**»

Podem existir erros por inserção de uma vogal entre as duas consoantes \_a designada epêntese de uma vogal (ex. «**parato**» em vez de «**prato**»)

Por exemplo na sílaba **CVC** da palavra **barco**:

Podem existir erros por apagamento ou omissão – ex. **baco** em vez de **barco**

Podem existir erros por inversão ou metátese – ex. **braco** em vez de **barco**

Podem existir erros por inserção de uma vogal a seguir à consoante - e.g. **baraco** em vez de **barco**

Os exemplos mencionados são dos mais frequentes, podendo existir combinações destes vários tipos de erros e/ou outros sons objeto de confusões ao nível da discriminação e identificação.

Se usarmos a tipologia de Baptista *et al.* (2011), um dos mais exaustivos sistemas de classificação de erros ortográficos do português, este tipo de erros corresponde à categoria: **Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita**: erros devido ao incorreto processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não são representativos do som em causa.

Uma vez que este tipo de erros decorre de lacunas ligadas ao processamento analítico das palavras, o trabalho pedagógico deverá incidir sobre a consciência fonológica, associando-se a análise dos segmentos das palavras à escrita (Lane, *et al.*, 2002; Ellery, 2009; Silva, 2007, 2021)

**Atividades pedagógicas sugeridas:** Jogos de consciência fonológica seguidos da escrita de palavras.

Exemplos:

**Jogos de identificação de fonemas iniciais idênticos de forma a facilitar a distinção entre consoantes sonoras e surdas**

**Jogos de cartas com imagens:** neste jogo as crianças agrupam as imagens que representam palavras que se iniciam por consoantes sonoras e surdas que têm dificuldades em discriminar.

**Instruções:** O professor deve indicar o que está representado em cada imagem (ex. pala/ bala; barra/parra —as palavras iniciais devem ser selecionadas para maximizar os contrastes entre p/b, mas devem ser familiares às crianças, nos pares seguintes não são necessários tantos cuidados).

Pede-se aos alunos para juntar os cartões com os pares de palavras que começam pelo mesmo sílaba e ou fonema e depois que as escrevam.

O mesmo tipo de exercícios pode ser concebido para as confusões d/t; v/f; k/g, etc. Outro tipo de jogos, nomeadamente **lotos, jogo do peixinho** (onde se pescam imagens com os mesmos sons iniciais) ou **jogos com relógios** com imagens representativas de palavras onde a criança deverá apontar os ponteiros para as palavras que começam com o mesmo “bocadinho” podem ser usados com o mesmo objetivo.

**Jogos para facilitar a identificação dos fonemas constituintes de sílabas complexas.**

**Jogos de identificação de sílabas iniciais idênticos de forma a facilitar a distinção entre sílabas complexas e simples**

Os jogos semelhantes aos acima descritos podem ser aplicados à tomada de consciência dos sons constituintes das sílabas complexas, podendo variar a natureza das palavras e dos contrastes consoante o tipo de erros.

**Nos erros de omissão ou apagamento** devem ser categorizadas palavras iniciadas por **sílabas simples vs. complexas** (e.g. braço/ brasa; бага/ bala)

Nos erros de **inversão ou metátese** devem ser categorizadas palavras iniciadas por **sílabas complexas CCV vs. CVC** (e.g. barco/barba; braço/brasa).

## Jogos de manipulação fonética para facilitar a apreensão da estrutura fonológica das sílabas complexas

Jogos de supressão ou de adição de fonemas podendo originar palavras ou não-palavras.

Omitir um fonema de uma palavra para encontrar uma nova palavra – *“Temos aqui a palavra “prata”, se eu for a esta palavra e tirar o bocadinho /r/, encontro o nome de um animal. Qual é o nome desse animal?”*

Juntar um fonema a uma palavra e encontrar uma nova palavra: *“Vamos fazer um jogo. Se eu disser «c» e a seguir disser «alças», fica o nome de uma peça de roupa. Qual é a peça de roupa?”*

**As dificuldades ao nível da análise ortográfica podem refletir-se em erros relacionados com regras contextuais, a utilização de maiúsculas e a translineação.**

**Exemplos de erros na notação de consoantes associados às regras contextuais:**

«Cero» em vez de «quero», «cilo» em vez de «quilo» decorrentes de lacunas de conhecimento da regra de representação do som /k/ por <qu>, quando a seguir ao fonema se encontram as vogais <e> e <i>.

«Caro» em vez de «carro» ou «parra» em vez de «para» decorrentes de lacunas de conhecimento das regras de representação do som /R/ pelo dígrafo <rr>, entre duas vogais e do /r/ notado por <r> também entre vogais no meio da palavra.

«Gerra» em «guerra» ou «gitarra» em vez de «guitarra» decorrente de lacunas de conhecimento da regra de representação do som /g/ por <gu> quando a seguir ao fonema se encontram as vogais <e> e <i>.

«compaichão» em vez de «compaixão» ou «queicho» em vez de «queixo» decorrente de lacunas de conhecimento da regra da notação do fonema /j/ por <x> a seguir aos ditongos ai, ei, oi.

**Exemplo de erros associados a regras contextuais na notação de vogais tendo em conta a nasalização da vogal ou o contexto prosódico (ou seja, a entoação da palavra) podem incluir erros como:**

«Pomte» em vez de «ponte» ou «ponba» em vez de «pomba» decorrente de lacunas de conhecimento da regra de nasalização da vogal com a consoante <m> antes de <p> e <b>.

sendo que com todas as outras consoantes a nasalização da vogal neste tipo de contexto é feita com <n>.

«Ovas» em vez de «**uvas**» ou «**pero**» em vez de «**peru**», decorrente de lacunas no conhecimento da regra que regula o uso de <u> para notar o fonema /u/ nas sílabas tónicas.

«Mueda» em vez de «**moeda**» ou «**elouquente**» em vez de «**eloquente**» decorrente de lacunas no conhecimento da regra que regula o uso de <o> para notar o fonema /u/ nas sílabas átonas.

Na tipologia de Baptista *et al.* (2011) estes erros são classificados como **Erros por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, decorrentes de dificuldades ao nível dos aspetos contextuais.**

#### **Atividades pedagógicas sugeridas:**

Tendo em conta os estudos de Morais *et al.* (1994), de Critten *et al.* (2016) e Silva (2009) que demonstram como níveis de explicitação mais elevados das restrições e regras ortográficas estão associados a um melhor desempenho ortográfico, as atividades pedagógicas devem promover uma tomada de consciência mais precisa das regras ortográficas contextuais e posicionais, implicando as crianças numa atitude ativa e reflexiva.

**Assim sugerimos um conjunto de exercícios que promovam a reflexão sobre as palavras de forma a chegar à explicitação das regras.**

**Promover em grupo a análise de um conjunto de palavras questionando os alunos sobre a relação entre a posição das letras e o respetivo valor fonémico** com o objetivo de induzir a descoberta da restrição ortográfica em causa como no estudo de Silva (2009).

Por exemplo para o caso de as palavras no quadro em baixo perguntar:

Que letra usamos para o som /R/ da palavra rato?

E em «carro» que letras usamos para escrever o som /R/. Que letras é que vêm antes e depois dos <rr>?

Na palavra cara que som é que a letra <r> faz? E que letras vêm antes e depois da letra <r>?

Dever-se-á repetir as questões para as restantes palavras e depois tentar que eles cheguem à regra analisando as palavras de cada uma das colunas. Deve-se escrever a regra ditada pelos próprios alunos.

rato	carro	cara
rapaz	parra	para
roupa	corre	cora

Será importante fazer um exercício semelhante para a notação de /R/ com a letra <r> antes das consoantes letra <n> e letra <l> como em palrar, melro ou genro.

Este tipo de exercício de análise de palavras pode ser feito para cada uma das restrições acima descritas, fazendo perguntas semelhantes para as várias regras contextuais e posicionais. No caso das regras contextuais para a notação da vogal /u/, as questões devem incidir sobre as sílabas átonas e tónicas e a sua influência para a representação do fonema /u/.

Promover o tipo de análise acima descrita, agrupando alunos que já dominam as regras com alunos que não dominam as regras pode ser uma estratégia interessante. Também se podem agrupar alunos que dominam diferentes regras contextuais (Silva et.al., 2021)

#### **Promover a revisão de textos e/ou ditados pelos alunos em pares ou em grupo.**

Escreve-se num cartão uma ou várias regras contextuais que os alunos não dominam. Cada regra deverá ser escrita a diferentes cores. Assinale os erros nos textos ou ditados relacionados com as regras ortográficas em causa nas respetivas cores<sup>8</sup>. Deve-se promover a autocorreção, a correção a pares ou em pequenos grupos. Pode-se também sugerir que os alunos expliquem uns aos outros como se deveria escrever a palavra e que explicitem as razões de se escrever dessa maneira apoiando-se na regra escrita (Silva, *et al.* 2021).

Também ligados às convenções ortográficas são os **erros relativos às regras sobre a utilização de maiúsculas** e sobre a **separação de palavras fazem parte dos erros ligados à consciência ortográfica** e poderão ser mais facilmente discutidos e abordados no contexto de produção de textos. Regras de capitalização dos nomes próprios, da primeira palavra da frase ou das palavras dos títulos são facilmente apreendidas pelas crianças através de instrução explícita e de discussões para melhorar um texto. Os mesmos princípios podem ser aplicados à divisão de palavras, com instruções no decorrer da melhoria de textos sobre as regras de translineação (ex. regras específicas à divisão dos dígrafos <rr>, <ss> ).

<sup>8</sup> Este cuidado decorre da noção de que a memória e a atenção das crianças têm as suas limitações, sendo importante dar instruções precisas e orientadoras das tarefas.

Na tipologia de Baptista *et al.* (2011) estes erros são classificados respetivamente como **Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas e Incorrekções ao nível da translineação.**

**As dificuldades ao nível da consciência morfológica podem refletir-se em erros relacionados com regras morfológicas derivacionais e flexionais**

#### **Exemplos de erros relacionados com regras morfológicas derivacionais**

«**Portuguesa**» em vez de «**portuguesa**» - O sufixo «esa» corresponde à flexão no feminino do sufixo ‘-ês’ que forma nomes indicando pertença, proveniência, título, origem social ou étnica (Rosa, 2003)

«**Belesa**» em vez de «**beleza**» - o sufixo «eza» nota a transformação de um adjetivo num substantivo abstrato.

«**Tolisse**» em vez de «**tolice**» - o sufixo «ice» nota a transformação de um adjetivo num substantivo abstrato.

#### **Exemplos de erros relacionados com regras morfológicas flexionais**

«**Patu**» em vez de «**pato**» neste tipo de erros o aluno não revela consciência de o fonema /u/ é grafado com <o> para representar o género masculino em substantivos e adjetivos. Como esta regra ortográfica acontece em muitas palavras e em palavras frequentes muitas crianças respeitam a regra mesmo tendo apenas uma noção implícita da mesma recorrendo a um mecanismo designado de aprendizagem estatística.

Amanhã eles «**falaram**» em vez de «**falarão**» - erro decorrente da confusão na conjugação da terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo e o futuro simples do indicativo.

Se ele «**compra-se**» em vez de «**comprasse**» - erro decorrente da confusão entre o pronome pessoal reflexo e a conjugação do verbo no pretérito perfeito do conjuntivo na 1ª e 3ª pessoa do singular

#### **Atividades pedagógicas sugeridas:**

A tomada de consciência dos morfemas derivacionais e flexionais e da respetiva ortografia podem facilitar a correção ortográfica de correspondências irregulares pelo que as atividades pedagógicas devem sempre que possível conduzir à explicitação estrutura

morfológica das palavras ou das regras morfossintáticas implicadas (Levesque, et. al, 2021; Nunes *et al.*, 2003, Rosa, 2003)

**Assim sugerimos um conjunto de exercícios que promovam a reflexão sobre a estrutura morfológica da palavra de forma a promover a tomada de consciência de morfemas derivacionais e flexionais e respetiva grafia.**

**Fazer listas de famílias de palavras:** pedir aos alunos para encontrar palavras da mesma família e analisar o significado dos sufixos antes de as escrever (e.g. casa; casinha; casario; casarão; casebre).

**Encontrar a palavra escondida dentro de outra palavra e escrevê-la.** Fazer, por exemplo, um jogo de equipas em que cada equipa tem uma lista de palavras e discutir o significado do sufixo da palavra maior (e.g., dentada, sopinha, gelado).

**Fazer e escrever listas de palavras com diferentes palavras base e o mesmo sufixo** (e.x. Mole + eza = Moleza Claro + eza = Clareza Firme + eza = Firmeza Limpo + eza = Limpeza Delicado + eza = Delicadeza – e questionar os alunos no sentido de assinalarem que se trata de adjetivos que com «eza» dão origem a um substantivo abstrato). Repetir este tipo de exercício para «ice»; «esa», etc.

**No contexto de frases ou textos analisar confusões relativas às flexões associadas à conjugação de verbos ou de plurais.** Por exemplo discutir a diferença na flexão do verbo brincar em função do tempo e da pessoa do verbo.

A Joana e a Maria brincaram ontem no parque.

A joana e a Maria brincarão amanhã no parque.

Escrever várias frases em que as crianças terão de escrever o mesmo verbo na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo e no futuro simples do indicativo.

O mesmo tipo de exercícios pode ser feito para erros decorrente da confusão do prenome pessoal reflexo e a conjugação do verbo no pretérito perfeito do conjuntivo na 1ª e 3ª pessoa do singular ou outro tipo de erros relacionados com flexões de verbos ou plurais.

**Promover a revisão de textos e/ou ditados pelos alunos em pares ou em grupo:** escrever num cartão uma ou várias regras morfossintáticas relacionadas com a flexão de verbos ou com a utilização de determinados sufixos que os alunos não dominam. Cada regra deverá ser escrita a diferentes cores. Assinalar os erros em textos ou ditados relacionados com as regras em causa

nas respetivas cores. Estimular a autocorreção, a correção a pares ou em pequenos grupos. Sugerir aos alunos que expliquem uns aos outros como se deveria escrever a palavra e que explicitem as razões de se escrever dessa maneira apoiando-se na regra escrita ou na análise da estrutura da palavra (Silva, *et al.*, 2021)

Na tipologia de Baptista *et al.* (2011) estes erros são classificados como **Erros por inobservância de regras ortográfica de base morfológica.**

**Erros lexicais** erros que decorrem da imprevisibilidade das correspondências grafo-fonéticas quando estas estão associadas à etimologia da própria palavra ou também no caso das homófonas. O contacto com as palavras tem uma grande influência na frequência de erros. No caso das homófonas a decisão por uma ortografia ou outra depende do contexto sintático e semântico onde a palavra aparece. As correções destes erros implicam a memorização da forma ortográfica, recorrendo à via lexical (Alves- Martins, 2021)

**Exemplos de erros lexicais:**

«Gipe» em vez de «jipe»

«Asar» em vez de «azar»

«Xinês» em vez de «Chinês»

«Cerpente» em vez de serpente

«Ezame» em vez de «exame»

Na tipologia de Baptista *et al.* (2011) estes erros são classificados **como Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras.**

Os erros desta natureza só podem ser superados através da memorização da forma ortográfica, sendo necessário recorrer à via lexical para a escrita correta de palavras com ortografias irregulares e que não são sustentados por nenhuma regra. Neste sentido é necessário aumentar a frequência de contacto com determinadas palavras para que se proceda à sua memorização. Famílias de palavras, cartazes com listas de palavras, análise de parónimas discutindo o contraste (e.g. emigrantes; imigrante; eminente; iminente), análise de frases com homófona escrita de textos onde podem ser usadas palavras suscetíveis deste tipo de confusões **são algumas das atividades pedagógicas sugeridas.**

Na tipologia de Baptista *et al.* (2011) são ainda referenciados erros que não vão ser objeto de uma análise detalhada nesta lição, nomeadamente:

**Erros decorrentes da linear da transcrição da oralidade** quando ao nível da transcrição é usada a pronúncia utilizada no registo oral (por exemplo: “auga” em vez de “água”).

**Erros resultantes de falta de acentuação** (e.g. “aguia” em vez de “águia”). Sugere-se como atividades possíveis, analisar a acentuação de palavras no contexto de textos e discuti-las. Ir acentuando palavras em textos a pares ou em grupo aos quais deliberadamente se retirou a acentuação. Rever textos com base em grelhas em que estão descritas regras de acentuação. Baptista *et al.* (2011) referem algumas regras de acentuação fundamentais: «— Levam acento agudo as palavras terminadas em -vel — Levam acento agudo as palavras que terminam nos sons á [a], é [i], ê [e], ó [o], o [o] — Levam acento agudo as palavras agudas com mais de uma sílaba terminadas em -ém. — Levam acento agudo as palavras agudas terminadas nos ditongos -éu, -éi, -ói. — As palavras esdrúxulas levam acento gráfico.» (pp.85).

**Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra:** estes tipos de erros verificam-se quando se juntam indevidamente palavras e/ou separam-se elementos de outras (e.g.: “porisso” em vez de “por isso”; “de vagar” em vez de «devagar»). Atividades de contagem das palavras em frases no nível oral e no escrito podem favorecer a diminuição deste tipo de erros. Sugere-se que se recorram nestas frases a termos em que este tipo de confusões sejam mais frequentes (e.g. com certeza; de repente; enquanto, etc.)

**Qual o efeito de processos de autocorreção através de rúbricas de revisão ortográfica no desempenho ortográfico?**

Estratégias de correção da ortografia de palavras apoiada por rúbricas contendo a explicitação das regras ortográficas associadas aos erros ortográficos mais frequentes numa determinada turma podem ser usados em contexto de ditado ou de produção de textos, de forma individual, a pares ou em pequenos grupos, tal como foi sugerido. Esta metodologia tem a grande vantagem de promover a explicitação das restrições ortográficas com a intervenção mínima do docente, desde que os alunos sejam leitores fluentes, sendo particularmente eficaz na diminuição dos erros ortográficos (Silva *et al.*, 2021)

Existem poucos estudos que usem estratégias de revisão apoiadas por rúbricas – nas quais venham enunciadas regras ortográficas - enquanto uma metodologia que possa favorecer a tomada de consciência dos vários tipos de restrições ortográficas. Silva (2013), num estudo relacionado com a produção textual, por trabalhar com crianças do 4º ano de escolaridade, recorreu a esta estratégia como forma de melhorar o desempenho ortográfico. No contexto da realização de composições, era solicitado às crianças do grupo experimental que revissem não só a coerência e coesão do texto produzido, mas também a sua ortografia, usando uma rúbrica onde estavam explicitadas um conjunto de regras ortográficas do Português Europeu. Apesar do foco deste estudo ser a produção textual, verificou-se uma diminuição significativa dos erros ortográficos cometidos pelas crianças do grupo experimental quando comparados com os das crianças do grupo de controlo que apenas realizavam a composição e tinham instruções para a reler. Além disso, as verbalizações das crianças do grupo experimental durante o processo de revisão (e. g. “Escrevi mal porque é com dois «ss» e eu só pus um”; o «r» está trocado porque é empregado e não “empergado”), sugerem a possibilidade de esta estratégia conduzir a uma explicitação das regras ortográficas e, com isso, das representações ortográficas. Num outro estudo mais recente Silva *et al.* (2021) avaliaram o efeito de um instrumento ortográfico de autocorreção (baseado em procedimentos de revisão ortográfica) sobre o desempenho ortográfico de crianças do 3º ano de escolaridade que apresentavam uma elevada percentagem de erros à partida. As crianças do grupo experimental foram submetidas a um programa de intervenção com 9 sessões. Era-lhes ditado um conjunto de palavras e sublinhados os erros ortográficos com uma cor específica (sendo atribuídas cores diferentes aos vários tipos de regras contextuais, fonológicas e morfológicas explicitadas no instrumento). Após o programa de intervenção, as crianças apresentaram uma média de erros fonológicos e erros de ortográficos ligados a regras contextuais quase nulos e uma diminuição significativa dos erros ortográficos ligados a regras morfológicas. Este efeito foi encontrado em relação a palavras frequentes e pouco frequentes, o que sugere a relevância desta abordagem para promover o conhecimento ortográfico.

#### **Pontos a reter:**

Aprender a ortografia de um sistema ortográfico com bastantes irregularidades na correspondência grafo-fonética como é o caso do português é uma tarefa complexa pelo que os erros ortográficos fazem parte do processo de aprendizagem e revelam as conceções infantis sobre o sistema ortográfico. As dificuldades infantis com as relações grafo-fonéticas irregulares no sistema português podem ser ultrapassadas em parte com o conhecimento de regras

contextuais e morfossintáticas. Tendo em conta os estudos que indicam que um melhor desempenho na ortografia de palavras está ligado a níveis mais elevados de explicitação de regras ortográficas é importante que a aprendizagem de regras ortográficas aconteça em atividades pedagógicas que além da instrução explícita, impliquem da parte da criança reflexão metalinguística sobre a estrutura fonológica das palavras, das regras contextuais ou morfossintáticas subjacentes.

### Referências Bibliográficas

Ardanouy, E., Zesiger, P., & Delage, H. (2023). Intensive and explicit derivational morphology training in school-aged children: an effective way to improve morphological awareness, spelling and reading? *Reading and Writing*, 1-25. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10454-y>.

Alves, D. C. (2023). As dimensões do erro de escrita: O que analisar e como? In P. C. Ferreira, C. Mangas, C. Pinto, M. Fonseca & D. Tavares (Eds.), *Múltiplos olhares sobre a DIS.lexia* (pp. 7–21). Papa-Letras.

Alves Martins (2021). *Aprendizagem da Ortografia*. In R. Alves & I. Leite (Eds) *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*. Ministério da Educação Brasil ISBN: 978-65-87026-86-2.

Bahr, R., Siliman, E., Berninger, W., & Dow, M. (2012). Linguistic pattern analyses of misspelling typically developing writers in grades 1-9. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1587-1599. doi: [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/10-0335](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0335)

Baptista, A., Viana, L. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

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.

Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H & Marinus, H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403– 414. doi: <http://doi.10.1037/0022-0663.91.3.403>

Critten, S., Pine, K., & Steffler, D. (2007). Spelling development in young children: A case of representational redescription? *Journal of Educational Psychology*, 99, 207-220. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.207>

Critten, S., Pine, K., & Messer, D. (2013). Revealing children's implicit spelling representations. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 198-211. Doi: <http://doi.org/10.1111/bjdp.12000>

- Critten, S., Sheriston, L., & Mann, F. (2016). Young children's spelling representations and spelling strategies. *Learning and Instruction, 46*, 34-44. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.09.001>
- Daffern, T. & Mackenzie, N. (2020). A case study on the challenges of learning and teaching English spelling: insights from eight Australian students and their teachers. *Literacy, 54* (3), 99-110. <https://doi.org/10.1111/lit.12215>
- Ellery, V. (2009). Phonemic awareness. In V. Ellery (Ed.), *Creating Reading Strategic Readers: Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension* (pp. 31-94). Newark: International Reading Association.
- Fernández, A. Y., Mérida, J. F. C., Cunha, V. L. O., Batista, A. O., & Capellini, S. A. (2010). Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Revista CEFAC, 12*(3), 499-504. <https://doi.org/10.1590/s1516-18462010005000056>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). O
- Gomes, I. (2001). *Ler e escrever em português europeu*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skill and learning to read*. East Sussex UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 46*(3), 101-110. <https://doi.org/10.1080/10459880209603354>
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 10-26. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O-P (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23* (3), 263-284.
- Horta, I. & Alves Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica, 23*, 213-223.
- Ouellette G., Martin-Chang, S. & Rossi, M. (2017) Learning From Our Mistakes: Improvements in Spelling Lead to Gains in Reading Speed, *Scientific Studies of Reading, 21*:4, 350-357, DOI: <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1306064>
- Pollo, T; Kessler, B. & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*, 2. 161-181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.006>.
- Meneses, P. & Campelo, M. E. (2012). Ensinar/aprender ortografia: Uma experiência de formação de professores. *Revista Educação em Questão, 43* (29), 58-82.

- Morais, A. G. (2005). A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In A. Silva; Autor & K. Melo (Org.) *Ortografia na sala de aula* (pp.11-28). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15 – 51.
- Mota, M., Aníbal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311–318. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0102-79722008000200017>
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003) Learning morphological rules and phonological spelling rules. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307. doi: [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703\\_6](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0703_6)
- Rosa, J. (2003). Morphological awareness and spelling development. Unpublished PhD Thesis, Department of Psychology, Oxford Brookes University, UK. doi: 10.14417/ap.1893
- Serrano, F; Genard, N.; Sucena, A.; Defior, S.; Alegria, J.; Mousty, P.; Leybaert, J.; Castro, S. & Seymour, P. (2011) Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10 (1), 183-204.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. & the Cost Action A8 network (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Silva, A. C. (2007). Aprender ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise psicológica*, 25(2), 171-182.
- Silva, A C. (2009). Aprender ortografia: O caso das regras contextuais. *Análise Psicológica*, 27(4), 553-561.
- Silva, C. (2013). O impacto da revisão na qualidade de composições de crianças do 4º ano de escolaridade, [The impact of revision on the quality of composition of 4th grade children]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 177-183. Doi:<https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100019>
- Silva, A. C. (2021). Consciência Fonológica e Conhecimento de letras. In R. Alves & Isabel Leite (Eds.) *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC*. S. Paulo. Brasil. ISBN: 978-65-87026-86-2
- Silva, C., Peixoto, F., & Salvador, L. (2021). To give someone a fish or teach them how to fish?: effects of a self-reflection tool on orthographic performance in Portuguese children. *Reading and Writing*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10154-5>
- Sprenger-Charolles, L., & Siegel, L. S. (1997). A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French. *Applied psycholinguistics*, 18(4), 485-505.

- Tainturier, M. J., & Rapp, (2004). Complex graphemes as functional spelling units: Evidence from acquired dysgraphia. *Neurocase*, 10(2), 122-131. doi: [https://doi 10.1080 / 13554790409609943](https://doi.org/10.1080/13554790409609943)
- Treiman, R., & Zubowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R., Decker K., Kessler, B. & Pollo, T. (2015) Variation and repetition in the spelling of young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, pp.99-110. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.12.008>
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Ziegler, J, & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.