



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

O erro mora aqui! - A relação entre a consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do 2º e 4º ano de escolaridade

Véronique Ribeiro
Nº 10815

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Ana Cristina Silva

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Glória Ramalho

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

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia Educacional

2009

II

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Silva, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Queria agradecer à Professora Ana Cristina Silva pela oportunidade que me deu, assim como por todo o apoio, atenção, orientação, compreensão e disponibilidade prestada ao longo de todo este árduo percurso.

Gostaria de agradecer à Professora Glória Ramalho pelo apoio, orientação, paciência e disponibilidade sempre prestada nos momentos mais críticos.

Agradeço aos professores, encarregados de educação e às crianças que possibilitaram a recolha de dados para esta investigação.

Agradeço também aos meus queridos amigos que me deram força e carinho nas alturas em que tudo parecia uma missão impossível e a determinação na concretização deste sonho se esmorecia. Agradeço em particular à minha muito querida amiga Sandra; à Patrícia Correia; à Rita Galante; à Patrícia Fioravera, à Joana e à Rita Miguel, que foram incansáveis. Mais uma vez, quando tudo falhou elas estavam lá, para me fazerem rir, para me secarem as lágrimas e me lembrarem da importância da persistência e perseverança na luta pela conquista dos nossos sonhos.

Gostaria de agradecer aos colegas de turma que se foram tornando amigos, no decorrer deste longo percurso académico, pela troca de conhecimentos e apoio.

Agradeço ao João Sousa e ao João D. pela preciosa ajuda na recolha de dados.

Queria agradecer à minha família pelos princípios transmitidos e apoio prestado.

Agradeço, do fundo do coração, à minha mãe por tornar possível a concretização deste sonho que se traduz na minha realização académica e profissional.

Um muito obrigada a todos aqueles que foram passando pela minha vida, proporcionando momentos de plena felicidade, de desgosto ou desilusão. Momentos esses que enriqueceram a minha experiência de vida, facultando ensinamentos preciosos que nunca esquecerei e se transformam em força quando mais preciso.

Obrigada a todos aqueles que sempre acreditaram em mim e nunca duvidaram das minhas capacidades quando eu própria duvidei.

RESUMO

O objectivo desta investigação incide na avaliação da relação das habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e consciência morfológica) com a natureza dos erros ortográficos cometidos por crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, assim como a avaliação do seu desempenho nas tarefas de ditado e selecção ortográfica. Este estudo correlacional foi desenvolvido com uma amostra de 40 crianças, sendo que 20 pertenciam ao 2º ano de escolaridade e 20 ao 4º ano de escolaridade. Para a obtenção dos dados foram utilizados vários instrumentos, nomeadamente a prova de selecção ortográfica, a prova de ditado de palavras, duas sub-provas de consciência fonológica e a prova de pseudopalavras.

Para a análise estatística dos dados obtidos utilizaram-se os testes adequados, nomeadamente o teste de Wilcoxon Mann-Whitney e o teste de coeficiente de correlações de Spearman.

Verificou-se que as crianças do 4º ano de escolaridade apresentam um melhor desempenho ortográfico na prova de selecção ortográfica, bem como na prova de ditado de palavras. Também se constatou que existem diferenças significativas entre os vários tipos de erro em função do ano de escolaridade. Por sua vez, confirmou-se que existe uma relação entre o desempenho ortográfico e a prova de supressão do fonema inicial. A relação entre o desempenho ortográfico e a prova de interpretação de pseudopalavras, apresentadas sem contexto, foi igualmente verificada. No que respeita aos tipos de erros ortográficos verificou-se está relacionada com a prova de supressão de fonema inicial. Por fim, também se verificou que os tipos de erro estão relacionados com a prova de interpretação das pseudopalavras, apresentadas sem contexto.

Palavras-chave: consciência fonológica, consciência morfológica, aprendizagem da ortografia, natureza dos erros ortográficos.

ABSTRACT

The objective of this investigation resides in the evaluation of the relation comprising the metalinguistical abilities (phonological awareness and morphological awareness) and the nature of spelling errors made by 2nd and 4th grade children, as with the evaluation of their performance in the tasks of dictation and spelling selection. This correlational study was developed with a sample of forty children, being that twenty were from de 2nd grade and 20 from the 4th grade. To obtain this data there were used various instruments, namely a spelling selection task, the dictation of words task, two minor tasks of phonological awareness and the pseudo words task.

For the statistic analysis of the data obtained there were used the adequate tests, namely de Wilcoxon Mann-Withney test and the Spearman coefficient correlation test.

It was observed that the 4th grade children show a better spelling performance in the spelling selection task, as in the dictation of words task. It was also remarked that there are significative differences between the various types of errors according to grade. In so, it was confirmed that there is a relation between spelling performance and the initial phoneme suppression task.

The relation between spelling performance and the pseudo words interpretation task, presented without context, was also verified, in what concerns the type of errors, it was shown to be related with phoneme suppression initial task.

At last, it was also observed that the types of errors are related with the pseudo words interpretation task, presented without context.

Keywords: phonological awareness, morphological awareness, learning spelling and nature of spelling errors.

ÍNDICE

	Pág.
Introdução	1
Revisão da Literatura	3
Sistemas de escrita	3
Sistemas de escrita	5
Sistema Ortográfico Português	6
Fases de aprendizagem da ortografia	7
Modelos de processamento e aquisição ortográfica	10
Tipologias de erros ortográficos	11
Habilidades metalinguísticas e desempenho ortográfico	18
Consciência Fonológica	18
Consciência Morfológica	19
Problemática	23
Objectivo	23
Hipótese	24
Questão 1	24
Questão 2	24
Questão 3	24
Questão 4	24
Questão 5	24
Método	25
Participantes	25
Procedimento	26
Instrumentos	26
Qualidades psicométricas dos instrumentos	31
Fidelidade	31
Categorização dos erros	32
Fase de tratamento estatístico	33
Apresentação e análise dos resultados	34
Apresentação e análise dos resultados relativos à tarefa de selecção ortográfica e tarefa de ditado	34

Apresentação e análise dos resultados relativos à natureza dos erros ortográficos na tarefa de ditado	35
Apresentação e análise dos resultados relativos à relação entre o desempenho ortográfico e as provas de consciência fonológica, na tarefa de ditado	36
Apresentação e análise dos resultados relativos à relação entre o desempenho ortográfico e as provas de consciência morfológica, na tarefa de ditado	36
Apresentação e análise dos resultados relativos às provas de consciência fonológica e aos tipos de erros ortográficos	37
Apresentação e análise dos resultados relativos às provas de consciência morfológica e aos tipos de erros ortográficos	38
Discussão	40
Considerações finais	45
Referências	48
Anexos	57

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela1: Classificação e caracterização dos tipos de erro	17
Tabela2: Participantes da amostra	25
Tabela3: Lista das palavras ditadas	31
Tabela4: Fidelidade dos instrumentos	32
Tabela5: Medianas dos scores dos erros e acertos	34
Tabela6: Mediana dos tipos de erro em função do ano de escolaridade	35
Tabela7: Relação entre o desempenho ortográfico e a consciência fonológica	36
Tabela8: Relação entre o desempenho ortográfico e a consciência morfológica	37
Tabela9: Relação entre as provas de consciência fonológica e os tipos de erros ortográficos	38
Tabela10: Relação entre as provas de consciência morfológica e os tipos de erro ortográfico	39

I – INTRODUÇÃO

A aprendizagem da ortografia, assim como todo o processo que esta implica têm sido abordados por vários autores, com o intuito de um melhor entendimento acerca da problemática do insucesso escolar em termos de alfabetização. Segundo Sousa (1999) o desempenho na escrita é afectado pelos conhecimentos ortográficos das crianças, sendo estes responsáveis tanto pelo insucesso escolar quanto pelas dificuldades reveladas pelas crianças ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Contrariamente à linguagem oral, a linguagem escrita, e mais propriamente, a ortografia, implica uma aprendizagem formal, sendo necessário compreender os processos inerentes para que se possa recorrer a estratégias de ensino adequadas e promotoras do desenvolvimento ortográfico (Horta & Martins, 2004).

Os sistemas de escrita alfabéticos não apresentam, muitas das vezes, uma correspondência biunívoca fonema-grafema, característica essa que obriga a criança a desenvolver um conhecimento acerca das normas que regem o código de escrita da língua, implicando uma reflexão acerca da ortografia (Martins & Niza, 1998; Silva, 2007).

Por outro lado, os sistemas de escrita alfabéticos opacos dão origem a determinadas dificuldades na aprendizagem da ortografia, sendo os erros ortográficos uma constante ao longo de todo este processo de aprendizagem. Neste âmbito, os erros ortográficos têm sido estudados por vários autores, tendo sido a sua definição desenvolvida ao longo dos anos. Actualmente o erro já não é encarado como um factor negativo para a aprendizagem, mas sim como um promotor desta, pois acaba por se tornar uma fonte de informação que pode levar a criança a um processo de compreensão do erro, permitindo um desenvolvimento mais marcado no processo de aprendizagem (Meireles & Correa, 2005). Segundo Jaffré (1990; cit. por Horta & Martins, 2004) o progresso da criança não passa por deixar de dar erros, mas sim por passar a não fazer os mesmos erros e perceber que eles mudam.

As habilidades metalinguísticas influenciam o processo de compreensão do código alfabético e da leitura. Vários autores têm vindo a debruçar-se sobre esta relação, evidenciando os efeitos da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que esta capacidade que consiste em segmentar as palavras orais em unidades menores, tem implicações no desempenho ortográfico (Morais & Teberosky,

1994). Por sua vez, também a consciência morfológica demonstra ter um papel primordial neste processo de aprendizagem. Segundo Mota (2007), esta reflexão e manipulação acerca dos processos de formação das palavras tem sido, também, implicada no desempenho ortográfico.

Neste âmbito revela-se pertinente que se proceda à compreensão do que envolve todo o processo de alfabetização para que seja possível adaptar estratégias adequadas e eficazes, no sentido de combater o insucesso escolar nesta área e conseqüentemente promover e desenvolver o desempenho ortográfico (Mota, 2007).

Os estudos sobre a ortografia, bem como sobre as relações existentes entre as competências metalinguísticas e a natureza dos erros ortográficos cometidos pelas crianças, revelam-se escassos. Deste modo, este estudo pretende explorar esta área de investigação, incidindo particularmente sobre os processos de ensino e aprendizagem da ortografia e na promoção das habilidades metalinguísticas mais influentes neste processo, ou seja, a consciência fonológica e a consciência morfológica.

Pretende-se analisar e avaliar a relação existente entre as habilidades metalinguísticas, anteriormente referidas, e a natureza dos erros ortográficos cometidos pelas crianças do 2º e 4º anos de escolaridade.

Primeiramente é apresentada uma revisão de literatura que serviu de suporte para esta investigação, tendo sido desenvolvidas várias temáticas: os sistemas de escrita; os sistemas de escrita alfabéticos; o sistema ortográfico Português; Fases de aprendizagem da ortografia; Modelos de processamento e aquisição ortográfica; Tipologias de erros ortográficos e habilidades metalinguísticas e desempenho ortográfico.

Posteriormente é apresentado o objectivo do estudo, bem como toda a explicitação da problemática desta investigação.

O capítulo seguinte refere-se ao método utilizado neste estudo, incluindo a caracterização dos participantes, os instrumentos e procedimentos utilizados, assim como o delineamento e as variáveis do estudo.

Por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, com o intuito de originar novas questões que possam servir de base para futuros estudos.

II - REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo pretende-se apresentar uma revisão de literatura, com base nas investigações feitas no âmbito do estudo proposto. Através da pesquisa feita, abordam-se os distintos sistemas de escrita e suas características. Posteriormente são apresentadas algumas tipologias de erros ortográficos, assim como os principais estudos realizados, acerca do desenvolvimento e aquisição da ortografia.

2.1. Os sistemas de escrita

A escrita constitui um sistema específico de símbolos gráficos, que necessita de intervenção visual e a utilização de um sistema motor específico para que active as zonas do cérebro que actuam na fala. Neste âmbito podemos dizer que a escrita é uma actividade que implica uma atitude metalinguística, com carácter de actividade consciente e voluntário da actividade e pressupõe a necessidade de simular uma situação de comunicação (Delgado Martins, 1996).

Segundo Vygotsky (1977) a aquisição da língua escrita forma-se como um sistema independente, com as suas funções específicas e características próprias. Os sons da língua formam um sistema, ou seja, o sistema fonológico. Neste âmbito também as letras da língua formam um sistema, o da escrita.

Em 1973, Gelb (cit. por Silva, 2003) elaborou uma taxionomia que distingue quatro tipos de sistemas de escrita: os sistemas logográficos, os sistemas de escrita logosilábicos, os sistemas de escrita silábicos e as escritas alfabéticas.

Em relação aos sistemas logográficos, estes utilizam signos que representam palavras. Os sistemas de escrita logosilábicos usam signos logográficos e signos silábicos. Os sistemas de escrita silábicos, empregam signos que representam as sílabas da língua. Por fim, as escritas alfabéticas recorrem a signos que codificam os fonemas da língua (Silva, 2003).

Por sua vez, Sampson (1985, cit. por Silva, 2003) divide os sistemas de escrita em semioticográficos e glotográficos. Os semioticográficos incluem modalidades gráficas em que existe uma representação pictórica dos conteúdos a transmitir. Os glotográficos são sistemas que empregam noções gráficas para as unidades linguísticas, nomeadamente ao nível das palavras, sílabas ou fonemas (Silva, 2003).

A ortografia é um dos componentes da escrita, podendo ser definida como codificação das formas linguísticas em formas escritas. A ortografia espelha a cultura e história da língua que representa (Horta & Martins, 2004). Neste âmbito, Downing (1973, cit. por Horta & Martins, 2004) discriminou catorze sistemas de escrita usados em diferentes países, distinguindo as características que os definem e diferenciam, que passaremos a explicitar: “ - A forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral, sendo que a codificação alfabética (como na língua portuguesa) torna a aprendizagem mais difícil do que a codificação silábica (caso do Kana japonês) e ainda mais difícil do que a codificação logográfica (caso do chinês), no que respeita às necessidades de abstracção e de reflexão sobre a linguagem oral e linguagem escrita (apesar de o sistema alfabético exigir menos capacidade de memorização de caracteres); - A complexidade de regras que ligam a linguagem escrita à fala, já que existem sistemas transparentes, em que a um grafema apenas corresponde um fonema (caso do finlandês e do croata), sistemas opacos, onde na escrita não há qualquer indicação da pronúncia (caso do inglês) e sistemas intermédios (a maioria dos sistemas alfabéticos), em que a correspondência fonema /grafema é irregular, uma vez que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (por exemplo, os dígrafos «nh», «lh» ou «ch») a mesma letra pode representar fonemas diferentes (por exemplo, «a» ou «e») ou, como no caso do «h», não ter contrapartida fonológica” (Jaffré & Fayol, 1997; Pacton et al, 1999; Valle Arroyo, 1989; cit. por Horta & Martins, 2004, p.213).

Outros autores dividem, ainda, os sistemas de escrita em cinco grupos: pictográfico, ideográfico, logográfico, silábico e alfabético.

O sistema pictográfico é dos mais primitivos e abarca uma panóplia de pictogramas que representam objectos de uma forma simplificada, sendo esses signos assumidos pela comunidade os oficializa. Este sistema insere-se nos sistemas semiográficos (Sampson, 1985, cit. por Jaffré, 1997).

Segundo estes autores o sistema ideográfico diz respeito aos ideogramas, que representam não um objecto mas sim uma ideia, isto é, apesar de não representarem a linguagem falada, representam o que pode ser expresso através do oral, ou seja, frases ou palavras.

Os sistemas logográfico, silábico e alfabético codificam a linguagem oral a diferentes níveis. Vários autores propõem que “na escrita logográfica, os caracteres representam palavras ou morfemas; na escrita silábica, cada carácter representa uma

sílaba oral; enquanto que na escrita alfabética, os caracteres representam fonemas da linguagem oral” (Read, 1983; Downing, 1986; Alves Martins, 1996; Treiman & Tincoff, 1997). Estes, por sua vez, segundo Sampson (1985, cit. por Jaffré, 1997) inserem-se nos sistemas glotográficos, apresentando notações gráficas para as marcas linguísticas.

2.2. Sistemas de Escrita Alfabéticos

Nestes sistemas de escrita alfabéticos os fonemas são representados por letras ou grafemas, sendo necessário distinguir as várias letras que compõem o sistema alfabético, assim como as diferenças entre os variados caracteres que são utilizados (Martins & Niza, 1998).

O conjunto de regras que faz a ligação entre o oral e a escrita é bastante complexo nos sistemas alfabéticos, pois a correspondência grafema-fonema não é linear, ou seja, um grafema pode representar diferentes fonemas, assim como o contrário (Almeida *et al.*, 1998).

Segundo Martins e Niza (1998) no sistema de escrita alfabético de escrita é fundamental aprender a distinguir as várias letras que o compõem, sendo necessário aprender a distinguir as várias formas dos diferentes caracteres.

Outro aspecto referido acerca dos sistemas de escrita alfabéticos prende-se com o facto de os nomes das letras poderem, ou não, ser utilizados como auxiliares para a memorização das unidades de fala que representam, sendo que no caso do português, os nomes das letras contêm, na sua maioria, um dos sons que lhes correspondem, mas não contêm outros (Martins & Niza, 1998).

Delgado-Martins (1996) sugere que a escrita alfabética tem um carácter económico, uma vez que partindo de um número finito de caracteres se obtém um número indefinido de combinações para a formação de novas palavras.

No que diz respeito à ordenação temporal das unidades da fala, esta é representada na escrita, por uma ordenação espacial linear, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo e as palavras, são separadas por espaços (Martins & Niza, 1998).

Os sistemas ortográficos podem ser transparentes (superficiais) ou opacos (profundos). São classificados como transparentes quando a correspondência grafema-

fonema é regular, ou seja, cada fonema corresponde a um só fonema. São designados por opacos quando um fonema pode ser apresentado por dois ou mais grafemas (Fayol & Jaffré, 1999). O português situa-se numa posição intermédia, ou seja, entre os extremos da opacidade e da transparência das relações de (ir)regularidades grafema-fonema (Morais, 1997).

2.3. Sistema Ortográfico Português

A língua portuguesa não é considerada absolutamente regular do ponto de vista ortográfico (Meireles & Correa, 2005). Neste âmbito Morais (1998) distingue os aspectos ortográficos regulares dos irregulares: ortografias regulares são aquelas em que as grafias das palavras vão de encontro à compreensão da norma ortográfica, em contrapartida, as ortografias irregulares dependem da memorização para a escrita convencional.

Deste modo, Morais (1998) sugere que existem três tipos de relações regulares: directas, contextuais e morfológico-gramaticais.

As relações directas são aquelas em que cada letra corresponde a um só som e vice-versa, seja qual for a sua posição na palavra. Esta relação implica uma regularidade absoluta na correspondência entre letra e som. Por exemplo, as relações entre as letras “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v” e os fonemas que as representam, são directas (Meireles & Correa, 2005).

Para Morais (1998), as relações regulares contextuais são aquelas em que é possível prever a escrita correcta da palavra tendo em conta o contexto, ou seja, a posição que a letra ocupa na palavra ou a letra que se lhe segue. Por exemplo, a nasalização da sílaba que vier antes das letras “p” e “b”, é obtida pela utilização da letra “m”, como na palavra “pomba” ou “rampa” e não através da letra “n”, que é usada nos restantes casos, como em “manta” ou “linda”. (cit. por Meireles & Correa, 2005).

As relações regulares morfológico-gramaticais dizem respeito aos casos em que é necessário recorrer à gramática e, principalmente à morfologia, para chegar à grafia correcta de uma palavra. Por exemplo, a escolha do sufixo “-eza” ou “-esa” depende da categoria gramatical da palavra em questão, isto é, se for um adjectivo derivado de um substantivo será escrita com “s”, como no caso de “chinesa”; se for um substantivo

derivado de um adjectivo, será escrita com a letra “z”, como em “pureza” (Meireles & Correa, 2005).

Existem regras que se aplicam em determinados contextos, uma vez que na língua portuguesa o mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema. Neste sentido, os grafemas **c** e **qu** nas palavras **camisola** e **requeijão**, o som /s/ que se escrever “s” antes de “a”, “o”, “u” no principio de palavras ou com “c” no caso de estar antes de um “e” e “i”, “s” com valor de /z/ e a diferença de utilização entre “s” e “ss”, mostram algumas regras específicas de combinações de sons e que a pronúncia de determinados grafemas é influenciada pelas letras precedentes e antecedentes, pelo contexto e pelo lugar em que se encontram (Morais & Teberosky, 1994; Martins & Niza, 1998; Sousa, 1999; Silva, 2007).

Existem restrições que dizem respeito aos morfemas e categorias gramaticais, como é o caso dos verbos no imperfeito do conjuntivo que se escrevem com “ss”, os adjectivos gentílicos acabados em **-eza** e os substantivos acabados em **-eza** que se escrevem com “s” e “z”, sendo preciso recorrer à gramática e à morfologia para que se consiga escrever correctamente (Morais & Teberosky, 1994; Martins & Niza, 1998; Horta & Martins, 2004).

Morais e Teberosky (1994) chamam a atenção para o facto de existirem palavras que não correspondem a nenhuma regra e cuja reprodução advém da memorização.

Em sùmula, Aço (2009) refere que as possíveis dificuldades que ocorrem no processo de aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, no desempenho ortográfico das crianças, têm origem no grau de opacidade dos sistemas de escrita.

2.4. Fases de aprendizagem da ortografia

Na aquisição da ortografia quanto maior for o contacto da criança com material que contenha letras e, quanto maior for o tempo de escolarização, melhor será a compreensão da norma ortográfica, pois ao reproduzirem ortograficamente algumas palavras a criança terá de reflectir acerca da ortografia e conseqüentemente recorrer a estratégias para conseguir escrever correctamente (Morais & Teberosky, 1994).

As irregularidades encontradas em determinados sistemas alfabéticos, nas correspondências fonema/grafema, são obstáculos para a aprendizagem da ortografia (Horta, 2001).

Segundo Jaffré e Fayol (1997) a aprendizagem da ortografia dá-se em três períodos. O primeiro período diz respeito a uma fase em que a criança, em idade pré-escolar, consegue distinguir o desenho da escrita, ou seja, inicia com traços que imitam a escrita, passando pelas pseudoletas e aos quatro anos as produções passam a incluir as letras familiares para a criança, sendo esta fase designada por fase pré-silábica. Nesta fase a criança tenta corresponder os sons às letras, ingressando na fase alfabética. De acordo com os autores, quanto menos opaco for o sistema de escrita mais fácil será a aprendizagem (Jaffré & Fayol, 1997).

Uma vez que a simples correspondência entre fonemas e grafemas não explica por si só, como se escrevem algumas palavras, a criança entra na fase ortográfica (Horta, 2001). Nesta fase há a passagem a uma preocupação em seguir as normas ortográficas, isto é, as normas do sistema de escrita que vai sendo aprendido pela criança (Horta, 2001).

Para Ehri (1997) a aprendizagem da ortografia é composta por quatro etapas distintas. A primeira é designada por pré-comunicativa e corresponde à fase pré-silábica, em que a criança selecciona aleatoriamente as correspondências fonema/grafema. Na fase posterior, observa-se um relacionamento parcial do conteúdo fonético, ou seja, a criança passa a compreender que a cada letra corresponde um som que representa uma palavra, sendo esta etapa designada por semi-fonética (Ehri, 1997).

Seguidamente a criança alcança a etapa fonética em que a segmentação fonética das palavras faladas está patente e, conseqüentemente, a ortografia abrange uma descrição completa da sequência dos sons, todos os traços sonoros superficiais das palavras estão presentes na ortografia e a criança manifesta sistematicamente ortografias particulares para certos detalhes fonémicos, no entanto, as letras são designadas pela base estrita do som, sem consideração pela escolha correcta das letras ou de outras convenções ortográficas (Horta, 2001).

Na última etapa, designada por etapa transitiva, a criança começa a aderir às convenções ortográficas até adquirir uma ortografia correcta, que diz respeito a um conhecimento estável do sistema ortográfico e das suas regras (Pacton, 1999; cit. por Horta, 2001).

Por sua vez, Henderson (1985; cit. por Treiman & Cassar, 1997) sugere que a aquisição da ortografia do inglês requer cinco etapas. Na primeira etapa – etapa da escrita pré-letrada – a escrita remete mais para a garatuja do que para a escrita, no entanto, a criança já tem a noção de que escrever não é desenhar, apesar de não compreender ainda que a escrita representa a fala (Henderson, 1985; cit. por Treiman & Cassar, 1997). Na segunda etapa, a criança começa a escrever pelo nome das letras, ou seja, existe já uma consciência acerca dos sons e das letras que lhes correspondem e começa então a escrever uma letra para representar os sons do nome da letra (Henderson, 1985; cit. por Treiman & Cassar, 1997).

Na etapa posterior, a criança memoriza as palavras ao longo da sua leitura. Segundo o autor, esta memorização de palavras maximiza o desempenho ortográfico e, conseqüentemente, entra na etapa dos padrões intra-palavras (Henderson, 1985; cit. por Treiman & Cassar, 1997). Neste âmbito, a criança passa a utilizar os padrões de letras frequentes que representam as sequências de sons, começa a aprender os padrões de escrita convencional e a perceber que a escrita influencia as relações semânticas existentes entre as palavras (Horta, 2001).

A etapa seguinte é a etapa da junção silábica e ocorre quando a criança usa consoantes duplas para transcrever vogais curtas, sendo esta etapa atingida no meio da escolaridade primária (Horta, 2001).

A última etapa é designada por princípios derivacionais e dá-se quando as relações ortográficas entre as palavras em termos de raiz, origens e sentido, são analisadas de forma mais vasta, sendo atingida pela criança nos últimos anos do primeiro ciclo (Horta, 2001).

Delgado Martins (1996; cit. por Horta, 2001) considera que a aprendizagem da ortografia ocorre em três fases. A primeira fase remete para o facto das correspondências fonema/grafema poderem ser aleatórias, enquanto que na segunda fase dá-se o estabelecimento da relação do fonema com as suas grafias possíveis no sistema de escrita e, por fim, a terceira fase prende-se com a relação do fonema com a grafia fixada pelas regras convencionais que já está adquirida, sendo que a criança já passa a ter domínio sobre a ortografia.

Em sùmula, existem diferenças entre as várias teorias apresentadas, no entanto está patente a hierarquização existente na aprendizagem da ortografia desde a escolha

aleatória das letras até ao domínio ortográfico (Delgado Martins, 1996; cit. por Horta, 2001).

Por sua vez Treiman e Cassar (1997) defendem que as crianças, desde cedo, possuem conhecimentos para além do uso dos sons, bem como conhecimentos a nível de relações morfológicas e dos tipos de sequências de letras, sendo capazes de utilizá-los na produção escrita.

Também Pacton (1999) demonstrou que as crianças são sensíveis a certas regularidades ortográficas da linguagem escrita bem mais cedo do que os modelos de estádios sugerem.

Podemos deste modo concluir os vários modelos defendem que existe uma progressão no desenvolvimento da escrita e que estão patentes competências e conhecimentos qualitativamente distintos nas várias fases. Neste âmbito, o domínio da ortografia convencional necessita de uma evolução estratégica que possibilite que a criança não se apoie unicamente nas propriedades fonológicas das palavras ao escrever, para que possa começar a ter consideração as regularidades ortográficas e morfosintáticas do sistema de escrita a aprender (Silva, 2007).

2.5. Modelos de processamento e aquisição ortográfica

Os estudos feitos ao longo do tempo, acerca dos processos e modelos ortográficos, estão de acordo quanto ao facto da aprendizagem da ortografia se desenvolver no decorrer de vários estádios.

Uma escrita competente desenvolve-se de acordo com um modelo de processo duplo, ou seja, o acesso à pronúncia e ao significado pode ser obtido por meio de dois processos: um directo e outro indirecto. O processo indirecto implica mediação fonológica e é designado por processo fonológico ou perilexical, por sua vez, o directo não envolve a mediação fonológica e chama-se processo ideovisual ou lexical (Capovilla & Capovilla, 2003).

Neste âmbito, Sousa (1999) propõe que a via lexical directa utiliza informação visual para chegar à significação lexical e encontrar aí a relação entre a forma gráfica e a forma fonética, sendo que esta é designada como via lexical. Por sua vez, a via fonológica indirecta é a associação previamente aprendida, que transforma a informação visual em informação fonológica, para depois entrar no dicionário mental, designada

como via não lexical, sendo que esta é apoiada nas regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Sousa, 1999). Vários autores defendem que a primeira é a mais utilizada, justificando a pronúncia mais rápida de palavras do que de pseudo-palavras (Foster & Chambers, 1973, cit. por Sousa 1999).

Esta hipótese também é confirmada por diversos outros autores, que afirmam que o processamento ortográfico, tanto na leitura como na escrita, vão de encontro a este modelo de reconhecimento ortográfico (de duas vias: via fonológica e via lexical), sendo que estas podem seguir em paralelo ou em interação (Baron, Bryant & Bradley, 1980; Frith, 1980; Seymour & Porpodos, 1980, cit. por Horta & Martins, 2004).

Alguns autores postulam que a utilização de regras de correspondência entre fonemas e grafemas é uma via normal que, através da representação fonológica faculto o acesso lexical (Coltheart, 1978; Baron, 1977; cit. por Sousa, 1999). Já Glusko (1979, cit. por Sousa, 1999) defende que a verdadeira via seria a analógica, em que a pronúncia de uma palavra pode ser obtida por comparação visual com palavras idênticas, em termos de um conjunto de grafemas e utilizada indistintamente tanto em palavras comuns como em palavras raras ou pseudo-palavras.

Para Ehri (1997), existem três vias de acesso à ortografia, nomeadamente a memória, invenção e analogia. No que diz respeito à memória, esta dá acesso à representação em memória lexical, através da palavra escutada e recuperação das seqüências das letras. A invenção é referente à escrita de palavras não familiares, ou seja, criação de uma ortografia válida, em que a criança após a pronúncia, segmenta a palavra em unidades, fazendo com que posteriormente a reconheça. A analogia dá acesso a uma palavra familiar de acordo com um padrão de pronúncia análogo em memória lexical, em que há a recuperação das letras correctas e invenção das letras que faltam, ou seja, a criança faz uma analogia para que possa compreender palavras não familiares através de palavras já suas conhecidas.

2.6. Tipologias de erros ortográficos

A aprendizagem da ortografia tem passado por diversas mudanças ao longo do tempo, assim como a forma como é vista pelos diferentes autores. Inicialmente era vista como um processo reprodutivo, tendo por base a memória e o treino. As crianças eram levadas a decorar a grafia correcta através de um treino intenso, através de ditados e

cópias. Hoje em dia, os estudos realizados nesta área, propõem uma visão gerativa da ortografia, ou seja, acredita-se que as crianças geram a grafia das palavras através da sua concepção e do seu conhecimento, relativamente à língua escrita (Cardoso-Martins, 1995; Morais, 2000; Lemle, 2003).

Neste âmbito, podemos dizer que os erros ortográficos das crianças são preditores do seu conhecimento acerca do sistema ortográfico, bem como do que ainda não sabem (Souza, 2006).

Diversos autores postulam, deste modo, que os erros ortográficos são mais frequentes durante os primeiros anos escolares, onde as crianças se situam numa fase de transição da escrita alfabética para a escrita ortográfica, os quais podem ser classificados segundo a tipologia que será apresentada seguidamente (Carragher, 1985; Correa, 2001; Meireles, 2004; Souza, 2006).

A troca entre letras com sons foneticamente semelhantes diz respeito às trocas que as crianças fazem devido à relativa semelhança fonética que certas letras apresentam. A troca mais comum refere-se aos fonemas sonoros (/b/, /d/, /g/, /v/), pelos surdos (/p/, /t/, /k/, /f/), como por exemplo escreverem **laco** em vez de lago.

Outro tipo de erro, prende-se com a dificuldade de marcadores da nasalização, isto é, a criança pode omitir, trocar ou utilizar de modo não convencional os marcadores da nasalização, como por exemplo, escreverem **criaçãs** em vez de crianças, **bamho** em vez de banho.

Ao escrever, a criança pode não levar em consideração o contexto, ou seja, a posição da letra na palavra, na escolha da letra ou dígrafo que representam o fonema que pretende escrever, e aqui estamos perante uma dificuldade relativa às regularidades contextuais. Por exemplo, escrever **coragosa** (corajosa), **pasear** (passear) ou **serreias** (sereias).

No que diz respeito à dificuldade na escrita das regularidades morfossintáticas, a criança erra por não respeitar os aspectos morfossintáticos da língua que regem a grafia da palavra. Por exemplo, escrever **acharão** (acharam) ou **falace** (falasse).

Por sua vez, a criança pode sentir dificuldade na escrita de sílabas complexas, pois essas sílabas fogem do padrão consoante-vogal (CV), podendo esta dificuldade aumentar no caso de encontros consonantes, dígrafos ou sílabas travadas. Por exemplo, escrever **sempe** (sempre), **bincar** (brincar) ou **melor** (melhor).

Existe ainda, a dificuldade na marcação de acentos gráficos, podendo estes ser omitidos, ou as palavras serem acentuadas de forma inadequada. Por exemplo, **irmao** (irmão) ou **jóvens** (jovens).

Os erros de segmentação podem ser divididos em hipossegmentação e hipersegmentação. O primeiro acontece quando a criança agrupa palavras indevidamente, como por exemplo, escrever **emfrente** (em frente). No segundo caso, a criança divide as palavras em dois ou mais segmentos, como por exemplo, escrever **em controu** (encontrou).

Quando a criança omite, desloca ou adiciona letras, dificultando a compreensão da palavra, estamos perante um erro de modificação na palavra, como por exemplo, escrever **emtarro** (entraram).

No que se refere às hipóteses iniciais da criança quanto à relação entre a língua oral e a língua escrita, as relações entre letras e fonemas são formadas de maneira biunívoca. Neste âmbito, estamos perante erros por referência à fala, ou seja, a criança erra ao tentar reproduzir a palavra para a escrita, da mesma forma que ela a pronuncia, utilizando a hipótese de regularidade de natureza biunívoca entre fonemas e letras. Por exemplo, escrever **ispanto** (espanto) ou **durmir** (dormir).

Relativamente à dificuldade na escrita das irregularidades da língua, esta prende-se com o facto da motivação para a escrita destas palavras estar ligada à sua origem, implicando, deste modo, a memorização. Neste caso, a criança erra ao escolher uma letra que não é a forma convencional de grafar a palavra, ainda que seja uma escolha possível entre as representações disponíveis na língua, para o fonema que pretende grafar. Por exemplo, escrever **ora** (hora) ou **comesou** (começou).

Os erros por hipercorreção dizem respeito ao facto da criança ter cada vez mais entendimento quanto à distinção entre a língua falada e a língua escrita, desviando-se do ideal de uma regularidade absoluta na correspondência entre letra e som. Começa a auto-corriger-se, passando a fazer generalizações inadequadas para contextos onde determinadas regras não deveriam ser empregues. Por exemplo, escrever **mentio** (mentiu).

Quando a criança troca uma letra por outra que possui semelhança na grafia, estamos perante outro tipo de erro. Por exemplo, escrever **mome** (nome) ou **geriam** (queriam).

Estes autores sugerem ainda o erro por omissão de letra em que a criança omite uma letra, sem motivo aparente, como por exemplo, escrever **dis** (disse).

Através de um estudo feito por Carraher (1985), acerca do desenvolvimento da escrita ortográfica em português, realizada com crianças brasileiras do 1º e 4º anos, concluiu que os erros ortográficos das crianças não são causais, indicando uma compreensão da escrita, por parte das crianças, que vai sofrendo alterações em detrimento de novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, acerca da língua. Ou seja, a criança vai estabelecendo certas regularidades que a ajudam na utilização do sistema de escrita.

Também Sá (2006) faz uma descrição detalhada do tipo de erros que passarei a explicitar seguidamente.

A primeira categoria apresentada pela autora refere-se à reprodução correcta do som da palavra, mas a escolha da letra revela-se inadequada. Neste âmbito propõe diferentes tipos de erros. Os erros por dificuldade com as grafias das palavras irregulares dizem respeito às situações em que a grafia constitui uma irregularidade ortográfica e, portanto, não pode ser inferida pelas regras da língua (e.g. “abitou” - habitou ou “xegaram” - chegaram).

Por sua vez, também apresenta os erros por desconhecimento de regras morfossintáticas da língua, em que os erros infringem regras ortográficas que tornam uma norma a utilização de sufixos de derivação e flexão por critérios morfossintáticos (e.g. “chatisse” – chatice).

Neste tipo de erros, de acordo com Sá (2006), são considerados todos aqueles que infringem uma das seguintes regras:

- a) Verbos da 3ª conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo são grafados com **iu** no final. Palavras de outras categorias gramaticais são grafadas com terminação **il**. Ex: riu – ril ou fácil – fáciu.
- b) Verbos da 2ª conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo são grafados com **eu** no final. Palavras de outras categorias gramaticais com terminação **el**, embora apresentem a mesma pronúncia. Ex: perdeu – perdel ou agradável – agradáveleu.
- c) Verbos da 3ª conjugação, no pretérito imperfeito do modo subjuntivo, na 3ª pessoa do singular, são grafadas com **isse**, enquanto que palavras de outras

categorias gramaticais são finalizadas com **ice**, embora as terminações tenham a mesma sonoridade. Ex: repartisse – repartice ou tollice – tolisse.

- d) Verbos conjugados na 3ª pessoa do plural, no futuro do presente são sempre registados com **ão**, enquanto que todas as outras formas verbais, na 3ª pessoa do plural, se escrevem com **am** no final. Ex: cantarão – cantaram ou chegaram – chegarão.
- e) Os substantivos abstractos que indicam qualidade, estado e condição, quando derivados de adjectivos e terminados em **-eza**, escrevem-se com **z**. Ex: espertesa – esperteza.
- f) Os substantivos derivados de adjectivos são escritos com **z** quando terminados em **ez** enquanto que os adjectivos são escritos com **s** quando terminados com **ês**. Ex: estupidez – estupides ou camponês – camponês.
- g) Verbos no infinitivo são sempre grafados com **r** no final. Ex: escrever.
- h) Verbos da 1ª conjugação, no pretérito perfeito, na 3ª pessoa do singular são sempre escritos com **ou**. Ex: rasgou.
- i) Nas palavras derivadas, a escrita do **z** e do **s** em sufixos é orientada pela ortografia da palavra primitiva. Ex: aviso – avisar.
- j) Adjectivos com sufixo **íssimo**, é sempre grafado com **ss**. Ex: cansadíssima – cansadícima.

Ainda dentro desta categoria, a autora apresenta os erros por desconsideração de regras de contexto, onde a posição que a letra ocupa na palavra ocasiona o som produzido. Assim sendo, uma correcta escolha do grafema a utilizar implica a observação das letras antecedentes e subsequentes. Ex: fásil em vez de fácil, enrolou em vez de enrolou (Sá, 2006).

Também os erros por dificuldade na marcação da nasalização são incluídos nesta categoria e referem-se ao facto de no final da sílaba, as letras **m** e **n** não representarem fonemas consonantais, uma vez que indicam apenas que a vogal anterior é nasal, correspondendo a um único fonema e caracterizado como dígrafo vocálico. Ex: memtisse – mentisse (Sá, 2006).

O último tipo de erro pertencente a esta categoria, diz respeito aos erros por transcrição de fala, isto é, a troca de letras deve-se a uma tentativa de reprodução da fala, a qual se revela diferente do que deveria ser (Sá, 2006).

É apresentada outra categoria que corresponde à reprodução incorrecta do som da palavra, onde as letras são empregues em momento algum podem representar o som pretendido. Demonstra que a criança não domina a reprodução do fonema (Sá, 2006).

Esta categoria inclui três tipos de erros que passaremos a descrever. O primeiro tipo de erro prende-se com a troca de letras entre sons foneticamente semelhantes, ou seja, algumas grafias apresentam semelhanças fonéticas, o que pode levar a criança a uma representação errada. Ex: jegaram – chegaram ou aviso – aviso (Sá, 2006).

O segundo tipo de erro diz respeito à troca de letras por semelhança de grafia, isto é, dá-se a substituição do grafema correcto por um outro que tem uma forma similar. Ex: encalheu – encalhou ou chalice – chatice (Sá, 2006).

O terceiro tipo de erro referente a esta categoria consiste em trocas inusitadas, ou seja, há troca de letras que não podem ser explicadas por nenhum dos critérios acima referidos. Ex: cheparam – chegaram ou quevrou – quebrou (Sá, 2006).

Outra categoria apresentada por Sá (2006), é a segmentação, onde a criança agrupa palavras como se formassem um único segmento. Ex: amesa – a mesa.

A quarta categoria mencionada pela autora é a omissão ou adição de letras ou sílabas, onde se verifica um acréscimo ou exclusão de letras ou sílabas. Ex: delicaza – delicadeza (Sá, 2006).

Outro tipo de erro apresentado consiste no deslocamento de letras, ou seja, dão-se trocas de posição entre letras na palavra. Ex: agravadel – agradável (Sá, 2006).

A sexta categoria é referente às dificuldades na escrita de sílabas complexas (CVC), isto é, a criança procura na escrita um padrão silábico mais simples (CV). Ex: tranportaram – transportaram (Sá, 2006).

Por sua vez, a sétima categoria diz respeito à omissão ou acréscimo de sinais gráficos de acentuação e consiste na omissão ou uso inadequado de acentos. Ex: facil – fácil (Sá, 2006).

A oitava e última categoria corresponde à hipercorreção e consiste numa tentativa de correção dos erros de transição de fala ou tentativa de fazer generalizações indevidamente. Ex: havisou – avisou (Sá, 2006).

Horta e Martins (2004) basearam-se nos estudos de Morais e Teberosky (1994), Sousa (1999) e Valle Arroyo (1989) para fazerem a sua caracterização dos tipos de erros cometidos pelas crianças. As autoras sugerem que os erros podem ser classificados através de sete categorias apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 1 - Classificação e caracterização dos tipos de erro

Tipo de erro	Descrição	Exemplo
Ortográficos de uso	Erros que conservam a forma sonora da palavra mas que apresenta uma grafia incorrecta.	Dezerta – deserta Avia - havia
Fonéticos de tipo 1	Erros em que a correspondência fonema/grafema, no contexto em causa, altera a sua forma sonora.	Posas - poças
Fonéticos de tipo 2	Erros em que a correspondência fonema/grafema é incorrecta, levando a uma alteração da forma sonora da palavra.	Maravinhosos - maravilhosos
Segmentações incorrectas	Erros devidos a segmentações incorrectas de palavras no enunciado oral.	Quevinham – que vinham A pareciam – apareciam
Flexão de género ou número	Erros por substituição de género ou número da palavra.	Cobertos – cobertas Rocha – rochas
Palavras irreconhecíveis	Erros que não permitam o reconhecimento da palavra em causa.	Perta Sima
Outros	Tipos de erros que não se enquadrem nas categorias anteriores	

Importa ainda referir que os erros ortográficos permitem aceder às representações sobre a grafia correcta, devendo ser analisados pelas crianças de forma a reflectir sobre a mesma (Horta & Martins, 2004).

Neste âmbito Morais e Teberosky (1994) comprovaram, através de um estudo, que o tipo de erros varia em função do desempenho ortográfico das crianças e que a explicitação do conhecimento a um nível verbal também está relacionada com um melhor desempenho ortográfico.

2.7. Habilidades metalinguísticas e desempenho ortográfico

É consensual, na literatura, que as habilidades metalinguísticas são boas indicadoras da aquisição da escrita. Neste âmbito, pode dizer-se que a consciência metalinguística é composta pela consciência fonológica, morfológica, sintáctica, semântica e pragmática (Basso, 2006). A consciência morfológica é aquela que tem sido menos estudada, apesar da sua importância no processo de alfabetização os estudos são ainda diminutos e insuficientes.

Segundo Basso (2006) as habilidades metalinguísticas desenvolvem-se espontaneamente e com o passar do tempo vão-se tornando mais consistentes durante a segunda infância, sendo que podem ser melhoradas e desenvolvidas através da instrução. A autora caracteriza estas habilidades como sendo comportamentos metalinguísticos controlados, deliberados e intencionais distinguindo-se, desta forma, das habilidades linguísticas que decorrem de forma automática e fluem com rapidez e facilidade.

Revela-se importante para a aprendizagem da ortografia que as crianças tenham presentes as regras que relacionam a linguagem escrita à linguagem oral, bem como a capacidade de reflectirem, de forma consciente, acerca de ambas e sobre o que as liga (Martins & Niza, 1998).

2.7.1. Consciência Fonológica

Uma das habilidades metalinguísticas mais estudadas é a consciência fonológica. Segundo Cardoso-Martins (1995), a consciência fonológica é a habilidade de reflectir sobre os sons que compõem a fala. A consciência fonológica é denominada como a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, podendo ser dividida em dois níveis (Carvalho & Alvarez, 2000 e Ferreira, 2003):

- a) A consciência de que a linguagem oral pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.
- b) A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

Neste âmbito, podemos dizer que a aquisição do princípio alfabético está relacionada com a capacidade da criança em segmentar e organizar os diferentes sons da fala (Basso, 2006).

As pesquisas feitas nesta área têm apontado para a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita. Diversos autores referem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo do seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da lecto-escrita (Juel, Griffith & Gough, 1986; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Guimarães, 2003).

O conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, ou seja, da consciência fonológica, desenvolve-se nas crianças através do contacto destas com a linguagem oral da sua comunidade, isto é, é na relação com as diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve (Capovilla & Capovilla, 2000).

2.7.2. Consciência Morfológica

A consciência morfológica é uma habilidade metalinguística que está inerente na aprendizagem da ortografia. Neste âmbito iremos debruçarmo-nos sobre os factores que estão implicados neste processo e de que forma se processam.

A habilidade metalinguística é referente à capacidade de reflectir acerca da língua como um objecto do pensamento, sendo que as investigações comprovam, que existe uma relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização (Gombert, cit. por Mota, 2007). Na habilidade metalinguística estão implicadas a consciência fonológica, a consciência sintáctica e a consciência morfológica que têm um forte contributo no sucesso da alfabetização (Mota, 2007).

Carlisle (1995) define consciência morfológica como a habilidade de reflectir acerca dos morfemas. Neste âmbito revela-se importante explicitar no que consiste um morfema e de que forma as crianças os processam. De acordo com Mota (2007), os morfemas são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio. Estes podem dividir-se em duas classes: em raízes, que representam o núcleo mínimo de uma construção morfológica; e em afixos, que se repartem pelos prefixos e sufixos.

Os morfemas podem, ainda, ser classificados como flexões ou derivações (Mota, 2007). Segundo Laroca (2005) as flexões são sufixos que determinam o género e o número nos substantivos e adjectivos, sendo que nos verbos constituem os sufixos temáticos, determinando o tempo e número. As flexões possuem um carácter morfossintático e estabilidade semântica, enquanto que as derivações dizem respeito à estrutura das palavras e, conseqüentemente, podem criar extensões do sentido destas palavras (Laroca, 2005).

Deacon e Bryant (2005) realizaram várias pesquisas onde constataram que o desenvolvimento do processamento da morfologia derivacional pode ser distinto do processamento do desenvolvimento da morfologia flexional e que as crianças reagem de forma diferente a ambas, sendo que é mais fácil para elas compreenderem as relações morfémicas nas flexões do que nas derivações.

De acordo com Mann (2000), o processamento morfológico é importante na língua escrita, uma vez que esta pode ser analisada em vários níveis, nomeadamente a nível semiográfico e fonográfico. Relativamente ao nível fonográfico, este diz respeito a uma correspondência perfeita entre sons e letras, remetendo para a consciência fonológica (Marec-Breton & Gombert, 2004). O nível semiográfico, por sua vez, visa estabelecer a forma como os grafemas representam os significados das palavras, direccionando-se para a consciência morfológica (Marec-Breton & Gombert, 2004).

A consciência morfológica é designada como sendo uma habilidade metalinguística, conceptualizada quer a um nível implícito, quer a um nível explícito (Rosa, 2003). Quando nos referimos ao nível implícito da consciência morfológica, referimo-nos à linguagem oral, enquanto que o nível explícito implica o desenvolvimento de um raciocínio mais manifesto, visando a forma como os diferentes morfemas estão associados a um significado particular, assim como a forma como os estímulos linguísticos e os diferentes morfemas se relacionam entre si (Rosa, 2003).

Segundo Mota (2007), a consciência morfológica desempenha um papel importante na aquisição da língua inglesa. Vários estudos corroboram esta relação e demonstram que o desempenho na leitura de palavras isoladas, a compreensão de leitura, assim como o desempenho na escrita, estão fortemente relacionados com a habilidade de reflectir acerca dos morfemas das palavras (Carlisle, 1996, cit. por Mota, 2007). Podemos, deste modo, afirmar que a consciência morfológica diz respeito à habilidade de reflectir acerca do processo de formação de palavras e que esta capacidade é manipulada de forma intencional, uma vez que os diferentes morfemas são processados de forma distinta, de criança para criança (Carlisle, 2003).

Várias investigações, que visam a relação entre a consciência morfológica e a escrita, apontam para o facto da consciência morfológica não ser um conceito unitário, uma vez que os morfemas podem ser processados de diferentes modos pelas crianças (Mota, 2007). Para além desta diferenciação, a autora sugere ainda outra característica dos morfemas, que diz respeito às relações fonologicamente transparentes que estes têm, como por exemplo em “feliz” e “felizmente”, e as relações fonologicamente opacas, como no caso de “razão” e “racional” em que, mais uma vez, se verifica que as crianças reagem de modo distinto ao tipo de morfema (Mota, 2007).

Segundo a hipótese de Nunes, Bryant e Bradley (1997) a consciência morfológica é um constructo que se desenvolve mais tardiamente e quando as habilidades fonológicas já estão consolidadas.

Lehtonen e Bryant (2005) não refutam a hipótese de que nas ortografias regulares o processamento morfológico possa não ter um contributo significativo na aquisição e processamento da língua escrita, mas chamam a atenção para o facto da consciência morfológica contribuir para a alfabetização nestas ortografias regulares e que esta questão deve ser estudada mais pormenorizadamente.

Outros autores vêm ainda propor que a consciência morfológica contribui de forma independente para a alfabetização, contrariamente ao processamento fonológico (Bowey, 2005; Fowler & Liberman, 1995). Neste âmbito importa referir que os programas de intervenção focados neste tipo de habilidade metalinguística podem contribuir para a remediação das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Meireles e Correa (2005) analisaram diversos contextos ortográficos, de acordo com o seu grau de complexidade na aquisição da ortografia da língua portuguesa. As autoras desenvolveram um estudo com 52 crianças do 2º e 4º anos de escolaridade de

uma escola pública no Rio de Janeiro, com quem realizaram um ditado de palavras de baixa frequência de exposição que incluía regras de natureza morfossintática (sufixos – **esa**, **-oso** e **-eza**) e regras contextuais (uso do **r** e **rr** e da nasalização antes de consoantes). Ao analisarem os erros constataram que existia uma hierarquia na aprendizagem de cada uma das regras ortográficas estudadas, ou seja, as crianças obtiveram melhor desempenho na utilização das regras morfossintática do que nas regras contextuais, contrariamente ao que era esperado.

É assinalado na literatura a existência de uma relação de dependência da consciência morfológica relativamente à consciência fonológica, no que respeita à aprendizagem da ortografia. Deacon e Kirby (2004) realizaram um estudo acerca desta relação e, ao investigarem a morfologia flexional, demonstraram que a consciência morfológica contribui para um melhor desempenho na leitura, tendo este facto sido verificado em todas as tarefas propostas (leitura de palavras simples, pseudopalavras e compreensão leitura) independentemente do contributo da consciência fonológica.

Por sua vez, Mota (2007) estudou de que forma a estrutura fonológica das palavras influenciaria o processamento morfológico das palavras. Para tal realizou um estudo exploratório, com 27 crianças do 1º ano e 24 crianças do 2º ano de escolaridade, que frequentavam o ensino regular e público.

Eram propostas duas tarefas de promoção de consciência morfológica, nas quais era solicitado às crianças que identificassem quais eram as palavras que eram construídas de modo idêntico. As palavras que foram apresentadas apenas diferiam no sufixo e prefixo. Seguidamente as crianças foram avaliadas, individualmente, quanto ao nível da consciência fonológica, da consciência morfológica, assim como, quanto ao nível cognitivo e de desempenho académico.

A hipótese que se pretendia confirmar dizia respeito ao facto de que quando a raiz das palavras não sofre alterações é mais fácil produzir as palavras morfológicamente complexas, sendo que as crianças teriam mais facilidade em julgar as palavras quando a raiz das mesmas estava intacta.

A autora confirmou a hipótese e demonstrou que as crianças revelaram menor dificuldade no reconhecimento da relação morfémica das palavras, quando a raiz não estava alterada, sugerindo que os morfemas são armazenados como unidades independentes.

III - PROBLEMÁTICA

Neste capítulo pretende-se explicitar o objectivo do estudo, a hipótese e as questões de investigação devidamente fundamentadas pela literatura apresentada.

Objectivo

O objectivo deste estudo é analisar o modo como a consciência morfológica (habilidade necessária para reflectir acerca da estrutura morfológica das palavras) e consciência fonológica (habilidade para reflectir acerca dos sons da fala) estão relacionadas com a natureza dos erros ortográficos cometidos por crianças do 2º e 4º anos de escolaridade.

As presentes hipóteses foram desenvolvidas e suportadas pelos estudos realizados neste domínio de conhecimento, que têm vindo a ser referidos ao longo desta investigação. No que se refere aos estudos acerca do tipo de erros, Horta e Martins (2004) averiguaram o processo de desenvolvimento das crianças, de 3º e 4º anos de escolaridade, no que diz respeito ao tipo de erros cometidos numa tarefa de ditado. Concluíram, deste modo, que os melhores scores de desempenho ortográfico pertenciam às crianças do 4º ano, sendo que existe uma diferença entre o tipo de erros cometidos pelas crianças com melhor desempenho ortográfico em relação às que apresentam pior desempenho ortográfico. Apuraram também que os erros mais frequentes eram de origem fonográfica.

Outro estudo pertinente foi realizado por Morais e Teberosky (1994), com o intuito de averiguar as relações existentes entre o desempenho ortográfico das crianças nos primeiros anos de escolaridade e a forma como estas representam as restrições da norma ortográfica do português. Concluíram, deste modo, que as crianças cometiam mais erros ortográficos nas provas de ditado e que estes tinham origem nas correspondências fonográficas, e ainda que as crianças já dominavam as convenções do sistema de escrita português, suportadas por um processamento fonológico, no entanto não conseguiam reproduzir, na totalidade, as restrições da norma ortográfica que estavam a aprender.

Neste âmbito foi desenvolvida a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese

Existem diferenças significativas no desempenho ortográfico, quer nas provas de selecção ortográfica, quer nas provas de ditado de palavras entre as crianças do 2ª e 4ª anos de escolaridade.

Mais uma vez é importante referir que não existem estudos suficientes e que recaiam directamente sobre a relação entre os factores metalinguísticos e a natureza dos erros ortográficos cometidos pelas crianças, mas a partir dos mesmos é possível estabelecer uma relação entre as habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da ortografia. Neste âmbito o objectivo deste estudo incide sobre as questões relativas à influência e relação da consciência fonológica e da consciência morfológica na natureza e tipologia dos erros ortográficos cometidos pelas crianças do 2º e 4º anos de escolaridade.

Assim sendo, este estudo pretende averiguar e dar resposta às seguintes questões de investigação:

Questão 1:

Será que existem diferenças significativas na natureza dos erros ortográficos cometidos em função do ano de escolaridade?

Questão 2:

Será que a consciência fonológica está relacionada com o desempenho ortográfico na tarefa de ditado, nas crianças do 2º e 4º anos?

Questão 3:

Será que a consciência morfológica está relacionada com o desempenho ortográfico na tarefa de ditado, nas crianças do 2º e 4º anos?

Questão 4:

Como é que a consciência fonológica está relacionada com os diferentes tipos de erros ortográficos?

Questão 5:

Como é que a Consciência Morfológica está relacionada com os tipos de erros ortográficos?

IV - MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo são crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, com idades situadas entre os 6 e os 12 anos, com uma média de idades de 9 anos e um desvio-padrão com o valor de 1,235, que frequentam umas das escolas de 1º Ciclo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Odivelas.

A amostra é constituída por 40 sujeitos e o presente estudo adopta uma abordagem quantitativa relacional. Os dados foram recolhidos em distintos momentos, utilizando-se o método de amostragem por conveniência, uma vez que foram as turmas que se mostraram mais interessadas e receptivas a participar no estudo em questão (Almeida & Freire, 1997). Este método não permite que os resultados sejam extrapolados para o Universo da população, uma vez que a probabilidade de um elemento pertencer à amostra não foi igual à dos restantes elementos (Maroco, 2003).

O objectivo é analisar o modo como a consciência fonológica e a consciência morfológica se relacionam com a natureza dos erros ortográficos.

A tabela seguinte permite conhecer as características, dos participantes, relativas ao sexo e ano de escolaridade.

Tabela 2 – Participantes da amostra

Ano de Escolaridade	Nº de Alunos	Género Masculino	Género Feminino
2º Ano	20	9	11
4º Ano	20	7	13
Total	40	16	24

Através da análise da tabela anterior pode verificar-se que a maioria dos participantes é do sexo feminino.

Procedimento

Para que fosse possível realizar este estudo, foi necessário recorrer a vários Agrupamentos de Escolas, com o intuito de serem concedidas as autorizações devidas para o acesso à amostra pretendida. Primeiramente foi realizada uma reunião com a Presidente do Agrupamento de Escolas de Odivelas, para a apresentação do projecto de investigação, que assinalou uma das Escolas de 1º Ciclo.

Seguidamente foi explicitado aos professores, pais e alunos o objectivo da investigação, provas a serem realizadas e duração das mesmas. *A posteriori* foram entregues aos encarregados de educação as autorizações.

A recolha de dados decorreu entre os meses de Maio e Junho de 2009, tendo sido feita em vários momentos, de acordo com a disponibilidade horária das turmas em questão.

Instrumentos

Para que nos fosse possível recolher a informação necessária para a investigação, foram utilizados os instrumentos que passaremos a apresentar.

A Prova de consciência morfológica teve como intuito avaliar os níveis de consciência morfológica das crianças, sendo esta uma Adaptação de Rosa (2003).

A avaliação dos níveis de consciência fonológica das crianças foi conseguida através da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2003), sendo esta constituída por seis sub-escalas. No entanto, apenas foram utilizadas as sub-escalas da prova de supressão do fonema inicial e a prova de análise fonémica.

Com o objectivo de avaliar e estabelecer a relação entre a consciência morfológica e fonológica nos vários tipos de erros, utilizou-se uma Tarefa de Ditado e a Tarefa de Selecção Ortográfica – Adaptadas de Alves Martins (2008).

Prova de Consciência Morfológica – Adaptação de Rosa, J. (2003) (Anexo A)

Esta prova foi construída com base num instrumento similar criado por Nunes *et al.* (1997) e utilizado em estudos realizados com crianças Inglesas.

Este instrumento avalia se as crianças conseguem analisar os morfemas constitutivos, as raízes e os afixos, nos estímulos de pseudo palavras, aceder aos seus significados independentes e considerá-los juntamente com o objectivo de interpretar a “nova” palavra. É medida desta forma a capacidade das crianças acederem, reconhecerem e interpretarem os morfemas.

Cada estímulo é formado por morfemas existentes na língua portuguesa, raiz e um afixo, numa combinação que não forma uma palavra. Esta combinação controla o acesso lexical directo do significado do estímulo.

Por exemplo, na pseudo palavra “inalegre”, formada pelo prefixo “in-“ mais a raiz “alegre”, a criança tem de:

1. analisar correctamente o morfema “in-“ + “alegre”;
2. aceder aos significados do prefixo (= negação) e a raiz (= alegre) e depois
3. considerá-los juntos para produzir um significado global – “não estar alegre”.

Primeiramente eram dados às crianças quatro itens para praticar. Dois deles eram formados pela raiz mais um sufixo (Lisboeta e cãozinho) e dois eram formados por um prefixo seguido da raiz (supermercado e prosseguir). O objectivo da introdução de exemplos era explicar que as palavras têm diferentes morfemas que podem ser reconhecidos e que influenciam o significado da palavra. Por exemplo, era dito às crianças: “Se tivermos a palavra ‘Lisboa’ e lhe juntarmos ‘eta’, que palavra teremos?” As crianças responderam “Lisboeta” espontaneamente ou prontamente.

Seguidamente era perguntado às crianças: “O que significa ‘Lisboeta’?” se a resposta esperada não fosse dada, o experimentador ajudava a criança a perceber que “Lisboa+eta” formava “Lisboeta”, e que essa nova palavra significava “alguém que reside ou nasceu em Lisboa”.

Eram apresentados 29 itens experimentais, repartidos por duas sub-escalas, organizados em 14 itens na primeira sub-escala e 15 na segunda. Na sub-escala 1, as pseudo palavras eram apresentadas sem contexto. Por exemplo, era dito à criança: “Vou dizer-te uma palavra que eu inventei. ‘Desfeliz’. Se esta palavra existisse o que significaria? O que significa ‘desfeliz’?”.

Na sub-escala 2, o estímulo era apresentado em contexto, numa frase. Tal como no exemplo apresentado anteriormente, era dada à criança a seguinte instrução: “Vou

ler-te uma frase que contém uma palavra que eu inventei – ‘Ela é muito desamável’. Se esta palavra, ‘desamável’, existisse, o que significaria? O que significaria ‘desamável’?”. Deste modo, duas raízes diferentes, ‘feliz’ e ‘amável’, e o mesmo prefixo ‘des-’ eram apresentados sem e com contexto.

Não era dado feedback nos itens experimentais. Os afixos tinham a mesma ordem em ambas as listas. Os itens da sub-escala 1 (sem contexto) eram apresentados em primeiro lugar. Os itens da sub-escala 2 (frase com contexto) eram apresentados imediatamente a seguir.

Cada criança era avaliada individualmente, numa sala sem barulho. Toda a tarefa era realizada oralmente, e o experimentador escrevia as respostas. Cada item era repetido sempre que a criança não respondia ou quando o solicitava.

As respostas das crianças eram cotadas como correctas (1) quando a explicação dada incluía o significado da raiz e do afixo. Era cotado como errado (0) quando apenas um morfema era correctamente reorganizado (por exemplo, ‘inalegre’ explicado como ‘alegre’ e não como “não estar alegre”, ou uma resposta não adequada). A cotação mínima era de 0 e a máxima era de 29.

Bateria de Provas Fonológicas

A Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003) é constituída por seis subprovas, tendo sido utilizadas neste estudo duas dessas subprovas: a supressão do fonema inicial e a análise fonémica.

A bateria inclui a tarefa de manipulação, onde é pedido à criança que elimine um fone de uma palavra apresentada oralmente, dando origem a uma não-palavra na língua portuguesa; e a tarefa de segmentação, em que é solicitado à criança que pronuncie isoladamente os fones de palavras apresentadas oralmente.

Prova de Supressão do fonema inicial (Anexo B)

Nesta tarefa é pedido à criança que pronuncie o que resta de uma palavra, quando é retirado o fonema inicial, dando origem a uma não-palavra na língua portuguesa. As palavras são apresentadas com um suporte figurativo. Não foram usadas palavras começadas por vogais pois o fonema inicial iria coincidir com a sílaba.

O objectivo desta prova é avaliar a capacidade infantil em manipular as unidades fonémicas, tendo sido elaborada de acordo com os procedimentos descritos por Rosner e colaboradores e Yopp (cit. por Silva, 2003).

Metade dos itens são constituídos por palavras monossilábicas e a outra metade por palavras bissilábicas. No que diz respeito aos 12 itens monossilábicos, metade tinham uma estrutura CVC e os restantes uma estrutura CVV.

Os itens encontram-se agrupados dois a dois em função da consoante inicial, uma vez que fazem parte da prova duas palavras começadas pela mesma consoante: uma monossilábica e outra bissilábica.

As instruções desta prova são idênticas à anterior, com a diferença que é solicitado à criança que retire o som inicial da palavra.

Cada resposta correcta foi cotada com um ponto e as erradas com zero pontos, podendo os resultados variar entre os 0 e os 24 pontos.

Prova de Análise Fonémica (Anexo C)

Esta prova é um poderoso indicador da consciência fonémica, pois demonstra a capacidade da criança em analisar os fonemas das palavras. (Yopp, cit. por Silva, 2003).

A estrutura das palavras apresentadas era a seguinte: 2 itens CV, 2 itens VCV, 3 itens CVV, 3 itens CVC e 4 itens CVCV, pelo que o número de fones contido em cada palavra variava entre 2 e 4.

As instruções são idênticas às das provas anteriores, com a diferença que são dadas indicações à criança para efectuar uma partição com base em “bocadinhos ainda mais pequenos”.

Também nesta prova eram apresentados dois ensaios de treino. Por cada resposta certa foi cotado 1 ponto e por cada resposta errada 0 pontos, podendo os resultados variar entre 0 e 14 pontos.

Tarefa de Selecção Ortográfica – Adaptadas de Alves Martins (2008) (Anexo D)

Esta prova pretende avaliar o reconhecimento ortográfico de palavras em crianças dos primeiros anos de escolaridade.

A prova é constituída por 40 itens, sendo apresentados *a priori* 2 itens de treino. Cada item é composto por uma palavra-alvo e uma pseudo-palavra homófona (ex. voses/vozes) e uma pseudo-palavra visualmente semelhante à palavra-alvo (ex. pombal/pomdal).

A ordem de apresentação das três pseudo-palavras de cada item foi distribuída aleatoriamente. Solicitou-se à criança que assinalasse a palavra ortograficamente correcta de entre as três pseudo-palavras de cada item.

Era dada a seguinte instrução: “Das 3 palavras apresentadas faz uma bola à volta daquela que achas que está bem escrita”.

Cada resposta certa foi cotada com 1 ponto e 0 pontos para cada resposta errada, podendo os resultados variar entre os 0 e os 40 pontos.

Tarefa de Ditado

O objectivo desta prova consiste em avaliar a produção ortográfica de palavras das crianças nos primeiros anos de escolaridade.

A tarefa é constituída por 40 itens e 2 itens de treino. Esta prova tem por base um instrumento utilizado num estudo de Nergard-Nilssen (2006) que visa avaliar a leitura.

Cada item é composto por uma palavra que é ditada oralmente para que a criança a reproduza textualmente. A ordem de apresentação das palavras de cada item foi definida aleatoriamente.

A instrução dada é a seguinte: “ Vou ditar uma palavra e terás de escrever nessa folha a palavra que eu ditei. Escreve da maneira que achas que está correcta.”

Cada acerto foi cotado com 0 pontos e cada reprodução errada foi cotada com 1 ponto. Os resultados podem variar entre 0 e 40 pontos. A tabela que se segue contém as palavras da tarefa de ditado.

Tabela 3 – Lista das palavras ditadas

Arroz	Vozes	Clarão	Próximo	Melões
Irmão	Jovens	Trincha	Zarolho	Pança
Oval	Quadros	Quebrou	Exerço	Andança
Unhas	Disco	Flauta	Cenoura	Arrozal
Táxi	Pombal	Plantei	Girassol	Folhagem
Raiz	Mentiu	Glutões	Lavrador	Movediço
Noite	Blusa	Águias	Serpentes	Delicadeza
Xailes	Fritar	Hortelã	Cristal	Firmeza

Qualidades psicométricas dos Instrumentos

Fidelidade

A fidelidade é a qualidade que garante, com determinado grau de confiança, a exactidão da medida efectuada (Kline, 2000). Esta pode ser avaliada através da consistência interna (Cronbach, 1996). A consistência interna é verificada pelas correlações inter-item que revelam o nível da variabilidade das respostas proveniente das diferenças individuais (Pestana & Gageiro, 2003). O Alpha de Cronbach é uma das formas de avaliar a consistência interna e tem como objectivo determinar até que ponto todos os itens avaliam o mesmo atributo e se estão correlacionados entre si (Kline, 2000).

Na tabela que se segue são mostrados os valores do Alpha de Cronbach de cada instrumento.

Tabela 4 – Fidelidade dos instrumentos

	Provas	Alpha de Cronbach	Observações
Consciência Fonológica	Supressão do fonema inicial	0,929	Muito bom
	Análise Fonémica	0,878	Bom
Consciência Morfológica	Sub-escala (a)	0,665	Fraco
	Sub-escala (b)	0,540	Fraco
	Tarefa de selecção ortográfica	0,846	Bom
	Tarefa de Ditado	0,918	Muito Bom

Como se pode observar na tabela 4, a consistência interna das escalas de supressão do fonema inicial, análise fonémica, tarefa de selecção ortográfica e tarefa de ditado é “Boa” ou “Muito Boa”, ou seja, todos os Alpha de Cronbach são superiores a 0,8 (Pestana & Gageiro, 2003).

A escala das “Pseudopalavras” que corresponde às sub-escalas (a) e (b) apresenta “Fraca” consistência interna.

Categorização dos erros

Para que fosse possível analisar os tipos de erros cometidos pelos participantes deste estudo, procedemos à sua classificação seguindo a tipologia de erros utilizada nos trabalhos realizados por Horta e Martins (2004), Morais e Teberosky (1994) e por Sá (2006), que iremos apresentar de seguida.

Os erros de Tipo 1 são referentes aos erros que implicam as regras contextuais. São erros que não respeitam as regras de contexto, onde a posição que a letra ocupa na palavra, determina o som produzido. Deste modo, para uma escolha correcta do grafema a utilizar, é necessário a observação das letras antecedentes e subsequentes (por exemplo: escrever “pásaro” em vez de “pássaro”).

Os erros de Tipo 2 são os erros morfológicos. Estes erros infringem as regras ortográficas que tornam uma norma o uso de sufixos de derivação e flexão por critérios

morfossintáticos, isto é, pelas regras de formação de palavras e pela função que a palavra exerce na frase (por exemplo: escrever “delicadesa” em vez de “delicadeza”).

Os erros de Tipo 3 dizem respeito aos erros fonéticos. São erros em que a correspondência fonema/grafema é incorrecta, levando a uma alteração da forma sonora da palavra ou onde se verifica uma omissão ou adição inadequada de grafemas (por exemplo: escrever “pobal” em vez de “pombal”).

Os erros de Tipo 4 são os erros etimológicos. Estes erros remetem para as incorrecções na grafia da palavra, onde dos grafemas a utilizar sucedem erros que têm origem etimológica da palavra (por exemplo: escrever “arrosal” em vez de “arrozal”).

Os erros de Tipo 5 remetem para os erros por acentuação inadequada, ou seja, estes erros consistem na omissão ou inadequação no uso de acentos (por exemplo: escrever “irmao” em vez de “irmão”).

Os erros de Tipo 6 são os erros incompreensíveis, isto é, todos os erros em que não foi possível classificar com nenhum dos tipos enunciados anteriormente, por serem palavras incompreensíveis.

A análise dos erros ortográficos assim como a sua categorização foi realizada através dos erros cometidos, pelas crianças, na prova de ditado.

Fase de tratamento estatístico

Para que fosse possível verificar o desempenho ortográfico nos vários grupos, com base nas variáveis quantitativas, adoptaram-se diversos procedimentos estatísticos. Os dados foram submetidos a um tratamento informático através da elaboração de uma base de dados em SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 for Windows.

Para o teste de hipóteses foi utilizado o teste não paramétrico Wilcoxon Mann-Whitney, sempre que os pressupostos de normalidade e homocedasticidade não se verificaram.

Foi, igualmente, utilizado o teste de correlação de Spearman para analisar a correlação entre os factores metalinguísticos e os tipos de erros ortográficos, adequado a variáveis em questão.

V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos nesta investigação, relativamente à hipótese e às questões de investigação. Primeiramente foi feita uma análise acerca das diferenças de desempenho ortográfico na prova de selecção ortográfica e na tarefa de ditado, em ambos os grupos (2º e 4ª anos de escolaridade).

Seguidamente, averiguou-se se existiam diferenças entre os dois grupos, relativamente à natureza dos erros cometidos na prova de ditado.

5.1. Apresentação e análise dos resultados relativos à tarefa de selecção ortográfica e tarefa de ditado

Para a verificação da hipótese de existência de diferenças significativas no desempenho ortográfico nas provas de selecção ortográfica e nas provas de ditado de palavras entre as crianças do 2ª e 4ª anos de escolaridade, recorreu-se à comparação de medianas entre os dois grupos, pois utilizou-se o teste de Wilcoxon Mann-Whitney por não se verificarem as condições de aplicação dos testes paramétricos.

Na tarefa de selecção ortográfica não se verificou a normalidade ($p=0,023$; **Anexo E**) e na tarefa de ditado de palavras, apesar de a distribuição ser normal ($p=0,200$) não tem variâncias homogéneas ($F=4,696$; $p=0,037$; **Anexo F**).

A tabela que se segue apresenta as medianas dos scores dos erros cometidos pelas crianças do 2º e 4º anos, na prova de selecção ortográfica e dos acertos na prova de ditado.

Tabela 5 - Medianas dos scores dos erros (prova de selecção ortográfica) e acertos (prova de ditado)

		Grupo		Wilcoxon Mann-Whitney	
		2º ano	4º ano	W	p
Provas	Tarefa de selecção ortográfica (40 itens)	11	5	274,5	0,000
	Tarefa de ditado de palavras (40 itens)	22	33,5	236	0,000

Através da análise da tabela observa-se que as crianças do 2º ano cometem mais erros (mediana=11) do que as crianças do 4º ano (mediana=5), ($W=274,5$; $p<0,001$). Por sua vez, verifica-se que as crianças do 4º ano apresentam mais acertos (mediana=33,5) do que as crianças do 2º ano (mediana=22), ($W=236$; $p<0,001$).

5.2. Apresentação e análise dos resultados relativos à natureza dos erros ortográficos na tarefa de ditado

Serão apresentados seguidamente os resultados obtidos referentes às diferenças encontradas, na natureza dos tipos de erros cometidos pelas crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, na tarefa de ditado. Para tal recorreu-se à comparação das medianas obtidas para cada tipo de erro (Tipo 1; Tipo 2; Tipo 3; Tipo 4; Tipo 5 e Tipo 6). Utilizou-se o teste de Wilcoxon Mann-Whitney para apresentar as diferenças entre os grupos no que respeita à natureza do tipo de erros (Tipo 1 $W=272,5$; $p<0,001$; Tipo 2 $W=254,5$; $p<0,001$; Tipo 3 $W=249,0$; $p<0,001$; Tipo 4 $W=280,0$; $p<0,001$; Tipo 5 $W=297,5$; $p<0,001$; Tipo 6 $W=370,0$; $p=0,289$; **Anexo G**). Na tabela que se segue iremos apresentar as medianas de cada tipo de erro em função do ano de escolaridade.

Tabela 6 – Mediana dos tipos de erro em função do ano de escolaridade

Tipo de erro	Medianas		Wilcoxon Mann-Whitney	
	2º ano	4º ano	W	p*
Tipo 1	2	0,5	272,5	0,000
Tipo 2	5	1	254,5	0,000
Tipo 3	7,5	2	249,0	0,000
Tipo 4	5	2	280,0	0,000
Tipo 5	3	1	297,5	0,000
Tipo 6	0	0	370,0	0,289

*probabilidade de significância bilateral

Legenda da tabela: Erro tipo 1 – erros relativos a regras contextuais; Erro tipo 2 – erros morfológicos; Erro tipo 3 – erros fonéticos; Erros tipo 4 – erros etimológicos; Erros tipo 5 – erros de acentuação inadequada; Erro tipo 6 – erros incompreensíveis.

Através da análise da tabela verifica-se que as crianças cometem mais erros, de todos os tipos (mediana tipo 1=2; mediana tipo 2=5; mediana tipo 3=7,5; mediana tipo 4=5; mediana tipo 5=3) do que as crianças do 4º ano (mediana tipo 1=0,5; mediana tipo

2=1; mediana tipo 3=2; mediana tipo 4=2; mediana tipo 5=1) à exceção do tipo de erro incompreensível em que ambos os grupos apresentam uma mediana igual a 0. Estes resultados sugerem o que seria esperado, ou seja, que as crianças que frequentam o 2º ano de escolaridade dessem mais erros, uma vez que estas ainda se encontram a desenvolver determinadas competências que as do 4º ano já é suposto terem adquirido.

5.3. Apresentação e análise dos resultados relativos à relação entre o desempenho ortográfico e as provas de consciência fonológica, na tarefa de ditado

Para verificar se as variáveis estão relacionadas utilizou-se o teste de correlação de Spearman. Após a análise dos resultados obtidos na supressão do fonema inicial e na análise fonémica, constatou-se que existia uma relação entre a primeira e o desempenho ortográfico, como se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 3- Relação entre o desempenho ortográfico e a consciência fonológica

	Supressão do fonema inicial (24 Itens)	Análise fonémica (14 Itens)
Desempenho ortográfico (40 Itens)	Rho=0,537* p<0,001	Rho=0,046 p=0,779

*Correlação significativa a 0,01

A correlação entre o desempenho ortográfico e a prova de supressão do fonema inicial é positiva, moderada e significativa (Rho=0,537; p<0,001; **Anexo H**).

5.4. Apresentação e análise dos resultados relativos à relação entre o desempenho ortográfico e as provas de consciência morfológica, na tarefa de ditado

Com o objectivo de averiguar a relação entre o desempenho ortográfico e as provas de consciência morfológica em ambos os grupos, procedeu-se em primeiro lugar à avaliação da normalidade da distribuição da variância e verificou-se que segue distribuição normal. No entanto, confirmou-se que as provas de consciência morfológica não seguiam uma distribuição normal (IPPa: p=0,07; IPPb: p=0,037). Assim sendo, recorreu-se ao teste de Spearman, onde foi possível verificar que a

consciência morfológica, no que diz respeito às pseudopalavras apresentadas sem contexto, está relacionada com o desempenho ortográfico, (IPPa/ditado: $Rho= 0,480$; $p=0,002$; **Anexo I**) na prova de ditado, como se pode constatar na seguinte tabela:

Tabela 8- Relação entre o desempenho ortográfico e a consciência morfológica

	Pseudopalavras sem contexto (14 Itens)	Pseudopalavras com contexto (15 Itens)
Desempenho ortográfico (40 Itens)	$Rho=0,480^*$ $p=0,002$	$Rho=0,237$ $p=0,142$

*Correlação significativa a 0,01

Pode observar-se que a correlação entre o desempenho ortográfico e a prova de interpretação de pseudopalavras sem contexto é positiva, moderada e significativa ($Rho=0,480$; $p=0,002$). Relativamente à prova de interpretação de pseudopalavras com contexto e o desempenho ortográfico, a correlação encontrada não é significativa ($Rho=0,237$; $p=0,142$).

5.5. Apresentação e análise dos resultados relativos às provas de consciência fonológica e aos tipos de erros ortográficos

Para verificar a forma como as provas de consciência fonológica estariam relacionadas com o tipo de erros ortográfico, cometidos na prova de ditado por ambos os grupos, utilizou-se o teste de Spearman, pois mais uma vez não se verificaram os pressupostos de normalidade (**Anexo J**). Verifica-se deste modo que os tipos de erros e a consciência fonológica estão relacionados, no que diz respeito à prova de supressão do fonema inicial. Na tabela que se segue iremos observar estas evidências.

Tabela 9- Relação entre as provas de consciência fonológica e os tipos de erros ortográficos

Tipo de erro	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6
Supressão do fonema inicial (24 Itens)	Rho= -0,324* p= 0,042	Rho= -0,315* p= 0,048	Rho= -0,479* p= 0,002	Rho= -0,367* p= 0,002	Rho= -0,683* p<0,001	Rho= -0,307* p= 0,054
Análise fonémica (14 itens)	Rho= 0,046 p=0,779	Rho= 0,035 p=0,829	Rho= -0,001 p=0,994	Rho= -0,007 p=0,968	Rho= -0,165 p=0,309	Rho= -0,142 p=0,383

*Correlação significativa a 0,01

Legenda da tabela: Erro tipo 1 – erros relativos a regras contextuais; Erro tipo 2 – erros morfológicos; Erro tipo 3 – erros fonéticos; Erros tipo 4 – erros etimológicos; Erros tipo 5 – erros de acentuação inadequada; Erro tipo 6 – erros incompreensíveis

Pela análise da tabela, observa-se que a prova de supressão do fonema inicial está positiva, moderada e significativamente correlacionada com todos os tipos de erro. Realça-se que o tipo de erro 5 apresenta uma correlação muito próxima de 0,7, ou seja, elevada. Relativamente à análise fonémica e aos tipos de erros, as correlações encontradas não foram significativas (i.e., $p > 0,10$ para todos os tipos de erro).

5.6. Apresentação e análise dos resultados relativos às provas de consciência morfológica e aos tipos de erros ortográficos

Com o objectivo de averiguar qual a relação entre as provas de consciência morfológica e os tipos de erros, cometidos pelos dois grupos, na prova de ditado, utilizou-se o teste de Spearman, pois não como já foi referido não se verificaram os pressupostos de normalidade. Assim sendo, a análise demonstrou que existe uma relação entre a prova de interpretação de pseudopalavras sem contexto e os tipos de erros. A tabela que se segue irá apresentar essas relações.

Tabela 10- Relação entre as provas de consciência morfológica e os tipos de erro ortográficos

Tipo de erro	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6
IPPa (14 Itens)	Rho= -0,346* p= 0,029	Rho= -0,465* p= 0,003	Rho= -0,028 p= 0,080	Rho= -0,358* p= 0,023	Rho= -0,461* p= 0,003	Rho= -0,514* p= 0,001
IPPb (15 Itens)	Rho= -0,088 p=0,591	Rho= -0,274 p=0,087	Rho= -0,149 p=0,359	Rho= -0,111 p=0,495	Rho= -0,224 p=0,165	Rho= -0,390* p=0,013

*Correlação significativa a 0,05

Legenda da tabela: Erro tipo 1 – erros relativos a regras contextuais; Erro tipo 2 – erros morfológicos; Erro tipo 3 – erros fonéticos; Erros tipo 4 – erros etimológicos; Erros tipo 5 – erros de acentuação inadequada; Erro tipo 6 – erros incompreensíveis; IPPa – Interpretação de pseudopalavras sem contexto; IPPb – interpretação de pseudopalavras com contexto.

A análise da tabela anterior permite verificar que a prova de interpretação de pseudopalavras sem contexto está correlacionada negativa, moderada e significativamente com os tipos de erros relativos a regras contextuais (Rho=0,346; p=0,029), morfológico (Rho=-0,465; p=0,003), etimológico (Rho=-0,358; p=0,023), acentuação inadequada (Rho=-0,461; p=0,003) e incompreensível (Rho=-0,514; p=0,001) (**Anexo K**). Assinala-se que a correlação mais elevada é com este último. Estas correlações negativas indicam que quanto melhor o desempenho na prova de interpretação de pseudopalavras sem contexto, menos erros são cometidos pelas crianças.

Relativamente à prova de interpretação de pseudopalavras com contexto, não existe correlação com os tipos de erro, exceptuando o erro incompreensível (tipo 6). Neste verifica-se uma correlação moderada, negativa e significativa (Rho=-0,390; p=0,013) que significa que quanto mais acertos na prova de interpretação de pseudopalavras com contexto, menos erros incompreensíveis são cometidos pelas crianças.

VI – DISCUSSÃO

No seguinte capítulo pretende-se apresentar um conjunto de considerações com o objectivo de explicitar o significado psicológico e pedagógico dos resultados obtidos, no que diz respeito às habilidades metalinguísticas a à sua relação com a natureza dos erros ortográficos, indo de encontro às hipóteses e questões formuladas.

O objectivo desta investigação prende-se com a análise das diferenças existentes no desempenho ortográfico entre crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, tendo sempre em conta a natureza dos erros ortográficos cometidos pelas mesmas. Pretende-se também averiguar a influência, bem como a relação entre a consciência fonológica e a consciência morfológica, no que diz respeito à natureza dos erros ortográficos.

Os resultados obtidos através da análise estatística, no que se refere às diferenças analisadas entre a performance no desempenho ortográfico, nas habilidades metalinguísticas, bem como na natureza dos erros ortográficos, permitiram dar resposta à hipótese e questões formuladas. Deste modo é possível chegar a conclusões que permitam desenvolver estratégias adequadas e eficazes para dar resposta às dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer do processo de aprendizagem da ortografia.

No que respeita à hipótese colocada, que se refere à existência de diferenças significativas no desempenho ortográfico revelado na prova de selecção ortográfica e na prova de ditado, entre as crianças do 2º e 4º anos de escolaridade, verificou-se que as crianças do 4º ano obtiveram melhores resultados ortográficos em ambas as provas, corroborando com esta hipótese de investigação.

Assim sendo, este resultado é suportado pelos estudos realizados por vários autores, que defendem que as crianças de anos de escolaridade superiores apresentam melhor desempenho ortográfico do que as crianças de anos de escolaridade inferiores (Horta & Martins, 2004; Morais & Teberosky, 1994). Estes resultados sugerem que um melhor desempenho ortográfico é influenciado pelo desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, ou seja, a consciência fonológica e morfológica que estão implicadas nas provas de ditado de palavras e de selecção ortográfica, respectivamente. Assim sendo, pode-se supor que as crianças do 4º ano terão desenvolvido essas capacidades no decorrer do processo de aprendizagem, obtendo scores mais elevados no desempenho ortográfico.

Os mesmos autores chegaram à conclusão que existem diferenças no tipo de erros cometidos em relação ao ano de escolaridade, que serão analisadas na questão que se segue.

Relativamente à primeira questão de investigação, que diz respeito às diferenças existentes na natureza dos erros ortográficos em função do ano de escolaridade, verificou-se que existem diferenças significativas menos no tipo de erros incompreensíveis e que este resultado vai de encontro às evidências e estudos apresentados anteriormente. Conclui-se que há um decréscimo, na frequência, de todos os tipos de erros, com o aumento dos anos de escolaridade, menos no tipo de erro incompreensível que não ocorreu no caso das crianças do 4º ano de escolaridade. Verificou-se também que o tipo de erro mais frequente no 2º ano de escolaridade foi o tipo de erro fonético, enquanto que no 4º ano, o erro mais frequente foi o tipo de erro etimológico. Os resultados obtidos vão de encontro à hipótese de Nunes, Bryant e Bradley (1997) que propõem que a consciência morfológica é um constructo que se desenvolve mais tardiamente e quando as habilidades fonológicas já estão consolidadas.

Estes resultados sugerem que também o tipo de erro difere com o decorrer do processo de aprendizagem da escrita. Deste modo pode-se supor que o tipo de erro fonético é mais frequente no 2º ano pois a consciência fonológica está a ser desenvolvida e apreendida, enquanto que a consciência morfológica e o que a implica só se desenvolverá posteriormente. Este facto poderá levar à suposição da independência da consciência morfológica relativamente às outras habilidades metalinguísticas. Esse tipo de erro sugere que as crianças estão muito centradas nos fonemas das palavras, o que as leva a cometer mais erros do tipo fonético, uma vez que essa relação fonema-grafema não é biunívoca o que pode levá-las a fazer escolhas aleatórias e erradas na escolha do fonema a reproduzir. No caso do 4º ano, o tipo de erro mais frequente é o erro etimológico e pode sugerir que apesar das capacidades metalinguísticas se encontrarem mais desenvolvidas, estas não se encontram consolidadas. Este resultado pode supor que elas já reflectem acerca da correspondência fonema-grafema, assim como nas normas ortográficas que estão implicadas numa escrita convencional, no entanto a consciência morfológica actua de modo independente, não sendo influenciada pela consciência fonológica, faz com que reproduzam os conhecimentos adquiridos de modo errado, traduzindo-se em erros com origem na consciência morfológica.

Em relação à segunda questão, que diz respeito à relação entre a consciência fonológica e o desempenho ortográfico, na prova de ditado, verificou-se que o desempenho ortográfico só está relacionado com a consciência fonológica no que respeita à prova de supressão do fonema inicial. Não existem estudos suficientes a ponto de sustentar estes resultados, no entanto, segundo Horta (2001) é na evolução desta habilidade metalinguística que a criança vai conseguindo desenvolver outras capacidades metalinguísticas e, deste modo, progredir no seu desempenho ortográfico.

Neste âmbito pode-se sugerir que o desenvolvimento da consciência fonológica vai-se dando em simultâneo do desenvolvimento de outras capacidades metalinguísticas, e que quando promovida e treinada levará a um melhor desempenho ortográfico. A literatura propõe que a consciência fonológica é um bom predictor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita, isto é, defendem que existe uma relação entre a sensibilidade das crianças aos componentes sonoros das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Constatou-se também que precocemente, por volta dos 4 anos já apresentam competências relacionadas com a categorização de palavras com base em padrões sonoros comuns, sendo que a capacidade de efectuar juízos fonológicos com base na divisão ataque/rima das sílabas (Silva, 1997).

A terceira questão de investigação aborda a relação existente entre a consciência morfológica e o desempenho ortográfico, na tarefa de ditado. Neste caso verificou-se que o desempenho ortográfico está relacionado com a consciência morfológica, no que diz respeito à interpretação de pseudopalavras sem contexto. Este resultado vai de encontro aos estudos de Carlisle (1996; cit por Mota, 2007) que defendem que existe uma forte relação entre o desempenho ortográfico e a habilidade de reflectir acerca dos morfemas das palavras, relativamente à consciência morfológica, no entanto não existem estudos que sustentem a evidência acima apresentada. Com base nos resultados obtidos pode-se sugerir que a relação existente entre a prova de interpretação de pseudopalavras sem contexto e o desempenho ortográfico deve-se ao facto de a habilidade morfológica estar em desenvolvimento e de já existir uma capacidade de reflexão acerca dos morfemas e afixos existentes nas palavras, o que conseqüentemente se traduz num melhor desempenho na produção escrita. O mesmo não acontece com a interpretação das pseudopalavras com contexto, uma vez que esta implica conhecimentos mais profundos e implica outras habilidades que ainda não estão

suficientemente consolidadas. Isto é, as pseudopalavras com contexto poderão levar a criança a focar-se nas pistas dadas e afastar-se do objectivo de reconstrução e manipulação morfológicas e prenderem-se aos aspectos semânticos, aspectos esses que como tem vindo a ser referido, se desenvolve mais tardiamente e quando outras capacidades já se encontram consolidadas.

A quarta questão é referente à relação existente entre a consciência fonológica e os diferentes tipos de erros ortográficos. Neste caso verificou-se que existe uma relação entre a consciência fonológica (na prova de supressão do fonema inicial) e os diferentes tipos de erros, sendo essa relação negativa forte, no que diz respeito ao tipo de erro de regras contextuais, ao tipo de erro morfológico, ao tipo de erro etimológico e, por fim, ao tipo de erro de acentuação inadequada. Isto significa que quanto melhor é o desempenho nesta prova de consciência fonológica menos erros, dos tipos referidos, são cometidos pelas crianças. Também estes resultados não têm estudos que os sustentem, no entanto, vem corroborar a hipótese que a consciência fonológica contribui de forma dependente para a alfabetização (Bowey, 2005; Fowler & Liberman, 1995). Estes resultados sugerem que o tipo de erro fonético e de acentuação inadequada são os que demonstram ter uma relação forte com a prova de supressão do fonema inicial, pois também estes erros implicam que certas habilidades fonémicas estejam adquiridas, isto é estes erros são fortemente influenciados por esta habilidade metalinguística e, conseqüentemente quanto mais desenvolvida esta estiver, menos erros desses tipos ocorrerão.

A quinta questão refere-se à relação existente entre a consciência morfológica e os tipos de erros ortográficos. Aqui verificou-se que existe uma relação negativa forte entre os vários tipos de erros (menos o tipo de erro fonético) e a consciência morfológica, no que diz respeito à interpretação de pseudopalavras sem contexto. Isto significa que quanto melhor o desempenho nesta prova de consciência morfológica, menos erros são cometidos, à excepção do tipo de erro fonético. Estes resultados vão de encontro ao estudo realizado por Sá (1999; cit. por Meireles & Correa, 2005), através do qual procurou verificar se a consciência morfossintática, enquanto capacidade de reflectir e manipular conscientemente as estruturas morfológicas e sintáticas da língua, estaria relacionada com a aquisição da ortografia. É demonstrado que a consciência morfológica parece influenciar a escrita de palavras cuja grafia correcta implica a compreensão de aspectos morfossintáticos da língua (Meireles & Correa, 2005). Ou

seja, estes resultados sugerem que o erro fonético tem origem nas capacidades adquiridas a nível de consciência fonológica e por isso não se verifica uma relação. Supõe-se que os outros tipos de erro tenham origem na correcta manipulação e compreensão das estruturas das outras habilidades metalinguísticas, conhecimentos esses que se encontram em desenvolvimento.

Deacon e Kirby (2004) realizaram um estudo acerca desta relação e, ao investigarem a morfologia flexional, demonstraram que a consciência morfológica contribui para um melhor desempenho na leitura, tendo este facto sido verificado em todas as tarefas propostas (leitura de palavras simples, pseudopalavras e compreensão leitura) independentemente do contributo da consciência fonológica. Deste modo pode-se supor que mais do que expor às crianças os erros que cometem é fazê-las reflectir acerca deles, para que mais do que uma familiarização quanto ao erro, haja o entendimento das normas e convenções implicadas na ortografia, que implicam o treino e desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que lhes estão subjacentes. Muitas vezes a escola revela-se pouco promotora desta evolução pois assumem que a experiência de leitura e de escrita é condição suficiente para garantir uma escrita correcta. Assim sendo, os baixos resultados na capacidade de escrever, que é cada vez mais flagrante, na população estudantil sugerem que se cobra um bom desempenho ortográfico, no entanto, não se trabalham as habilidades que são preditoras do sucesso da aprendizagem da escrita, sendo que é fundamental que se aposte na elaboração de estratégias que visem uma intervenção eficaz e adequada para que essas lacunas sejam colmatadas.

VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretende-se analisar as conclusões retiradas nesta investigação, bem como apresentar algumas sugestões para estudos futuros.

As dificuldades e o insucesso escolar das crianças, no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, são problemáticas actuais que merecem toda a atenção. Como foi abordado ao longo de toda esta investigação, várias são as razões que levam a criança ao insucesso, uma vez que ler e escrever são tarefas complexas que requerem uma panóplia de competências que se vão desenvolvendo ao longo de todo o percurso académico.

Para que a criança aprenda a escrever terá que possuir a capacidade de reflectir sobre a língua escrita para que consiga aceder aos diferentes aspectos que a compõem, nomeadamente os aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos. Terá que perceber e adquirir as normas da passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, fazendo com que reflecta acerca das irregularidades da Língua Portuguesa.

São notórias as lacunas de conhecimento e consolidação da aprendizagem da ortografia, verificando-se cada vez mais uma escrita pobre e incorrecta em todas as faixas etárias, que se traduzem numa “alfabetização alternativa” em que as pessoas escrevem como falam e adoptam códigos de escrita cada vez mais desgarrados de uma escrita correcta e convencional, como por exemplo, na linguagem escrita utilizada pelos mais jovens, quando trocam mensagens através das novas tecnologias.

Os estudos realizados ainda são insuficientes e deixam ainda muitas dúvidas quanto ao caminho que o ensino e aprendizagem da ortografia devem seguir de forma a fornecerem os instrumentos necessários ao desenvolvimento de estratégias para uma intervenção eficaz no decorrer deste processo de aprendizagem.

Segundo Silva (2003) um ensino eficaz deverá centrar-se na criança e não nos agentes educativos, desenvolvendo dinâmicas que envolvam as propriedades e especificidades dos objectos da aprendizagem, isto é, a forma como a criança apreende e reelabora as propriedades dos objectos de aprendizagem e o modo como o professor acompanha o seu percurso conceptual.

É fundamental que se aposte no desenvolvimento de intervenções adequadas e centradas nas diversas habilidades metalinguísticas, referidas ao longo desta dissertação,

uma vez que estas revelam ser as principais promotoras da alfabetização e estão interligadas (à excepção da consciência morfológica como alguns estudos enunciados defendem) o que faz com que seja fundamental desenvolvê-las através de uma intervenção sistemática que não exclua nenhuma delas, uma vez que estão relacionadas.

Neste âmbito surge o contributo desta investigação, que se prende com a clarificação das questões subjacentes à aprendizagem da ortografia assim como à constatação da importância do desenvolvimento de estratégias e intervenções adequadas a serem utilizadas em contexto educativo.

Perfetti (1997) chama a atenção para o facto de a ortografia ser um problema psicolinguístico que envolve um leque de unidades linguísticas, quer morfológicas, quer fonológicas e de unidades de escrita. Assim sendo, ao analisar a aprendizagem da ortografia é necessário ir além da consciência fonémica, sendo que a apreensão dos sons não se revela suficiente para uma escrita correcta. Neste âmbito é postulada a importância do desenvolvimento da consciência morfológica no processo de aprendizagem da ortografia (Jaffré & Fayol, 1997; Perfetti, 1997). Esta evidência mostra a importância de futuros estudos centrados na relação entre a aprendizagem da ortografia e a consciência morfológica, uma vez que esta não está totalmente estabelecida. Faltam estudos de intervenção que possam demonstrar essa relação e de intervenções que desenvolvam essas habilidades.

De um modo global os estudos com crianças do ensino regular mostram uma relação entre a consciência morfológica e a aquisição da língua escrita, no entanto, estes resultados não foram corroborados de forma efectiva pelos estudos, uma vez que se focam nas crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (Mota, 2008). Neste âmbito revela-se importante que sejam realizados estudos que estabeleçam essa relação, objectivo esse que se prende com a investigação apresentada.

É notória a importância do facto das crianças serem agentes activos no processo de aprendizagem fazendo com que esta seja eficaz. Segundo Bousquet (1999; cit. por Silva, 2007) é imprescindível que se desenvolva uma actividade metalinguística explícita para que as crianças possam desencadear raciocínios acerca das formas ortográficas e realizar uma análise mais reflectida sobre as escolhas na escrita. Por sua vez, essa aprendizagem implica o desenvolvimento da consciência morfológica e da consciência fonológica que quando fomentadas levam a criança a evoluir no que diz respeito às suas representações ortográficas. Esta constatação vai de encontro aos

estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) e de Martins e Niza (1998) que propõem a importância do processo de lógica utilizado, pela criança, na construção e reconstrução da escrita em detrimento do erro ou acerto.

Pode-se dizer que outro contributo fundamental desta investigação prende-se com a análise realizada relativamente ao tipo de erros cometidos pelas crianças, através da tipologia utilizada, uma vez que fornecem informação acerca de questões que continuam em aberto na literatura. Mais do que quantificar os erros, estes foram qualificados, interpretados e relacionados com as habilidades metalinguísticas. Os resultados obtidos sugerem que o tipo de erro fornece informação importante na compreensão e elaboração das estratégias a serem utilizadas em contexto educativo, uma vez que, consoante a habilidade analisada os tipos de erro diferem. Constatou-se que quanto melhor era o desempenho nas provas de consciência fonológica e morfológica, menos erros eram cometidos, o que sugere que se estas forem fomentadas, menos erros as crianças irão cometer.

É imperativo que se reflecta acerca das evidências apresentadas para que possam ser desenvolvidos estudos que englobem a totalidade das habilidades metalinguísticas e as relacionem com o processo de aprendizagem da escrita, para que possam ser obtidos resultados mais completos que dêem origem a estratégias eficazes que colmatem as lacunas existentes neste processo.

Por outro lado, é importante que a intervenção em contexto educativo neste domínio tenha um carácter preventivo e não de remediação, pois as habilidades metalinguísticas, nomeadamente a consciência fonológica, é fomentada através de programas de intervenção com base no treino desta habilidade, mas apenas quando as dificuldades já existem. Seria relevante que fossem implementadas essas estratégias em todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita, para que as capacidades metalinguísticas fossem fomentadas e desenvolvidas e, possivelmente, deste modo contribuir para a diminuição das dificuldades e para o sucesso das crianças nesta área.

VIII - REFERÊNCIAS

- Aço, P. (2009). *Aprender a ortografia: o impacto de diferentes programas de intervenção*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Aplicada: Especialidade em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia Educacional*. Coimbra: Apport.
- Almeida, L. S. (1998). Ajudar o aluno a estudar e a pensar: Uma forma de intervir na promoção da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (3), 45-68.
- Allal, L. (1997). Learning to spell in classroom. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Learning to Spell: research, theory, and practise across Languages* (pp. 61 –80). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Basso, F. (2006). *A estimulação da consciência fonológica e a sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto – escrita*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- Beech, J. R. (2005). Ehri`s model phases of learning to read: a brief critique. *Journal of research in reading*, 28, 50 – 58.
- Besse, J.-M. (1993). De L'Écriture productive à la psychogenic de la langue écrite. In Chauveau, G.; Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (Comp.). *L'enfant apprentilecteur*, Paris: L'Harmattan.
- Bernardino, R. (2004). *Comparação de duas abordagens de remediação de erros ortográficos*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Capovilla, A.G.S. & Capovilla, F.C. (2000). *Problemas de leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. SP: Mennon.
- Capovilla, A.G.S.; Gütschow, C.R.D.; & Capovilla, F.C. (2003). Instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à aquisição de leitura e escrita: análise de validade e fidedignidade. Em A.S.G. Capovilla. *Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita*. SP: Mennon.
- Capovilla, A., Joly, M. & Ferracini, F. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicol. esc. Educ.*, 8 (2), p.189-197.
- Cardoso-Martins, C. (Org.). (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology*, 24, 291 – 322.
- Carlisle, J. & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239-253.
- Carraher, T.N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(3), 269-285.
- Carvalho, I. & Alvarez, R. (2000). Construção da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. *Revista fono actual*, 1.
- Cintra, L., & Cunha, C. (1993). *Breve gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Editora João Sá da Costa.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.

- Correa, J. (2001). A aquisição do sistema de escrita por crianças. Em J. Correa, A. Spinillo e s. Leitão. Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade. 19 – 70. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ.
- Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfosintáctica na criança. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 18, pp. 91 – 97.
- Deacon, S., & Kirby, J. (2004). Morphological Awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Delgado Martins, R. (1996) Linguagem gestual: uma linguagem alternativa. in Faria, I., E. Pedro, Inês Duarte & C. Gouveia (orgs.). *Introdução à Linguística Geral Portuguesa*. Lisboa. Editorial Caminho, pp. 103 - 114.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre a l’orthographe, c’est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M., & Gombert, J. E. (2002). L’apprentissage de la lecture et de l’écriture. In J. A. Rondal, & E. Esperet (Eds.), *Manuel de Psychology de l’enfant*. Bruxelles: Mardaga.
- Fayol, M., & Jaffré, J. P. (1999). L’acquisition/apprentissage de l’orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M., Perfetti, C. A., & Rieben, L. (1997). *Learning to spell*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1988). L’écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: Presses Universitaires de France.

- Ferreiro, E. (1996). *Reflexões Sobre Alfabetização*. 24.ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. et al., (2003). *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto alegre: Artmed.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Garcia, S. J. N. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto alegre: Artmed.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19 (1). Pp33- 45.
- Guimarães, S. (2005). Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. *Interacção em Psicologia*, 9, 261 – 271.
- Horta, I. V., & Martins, A. M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1, 213 – 223.
- Jaffré, J. P. (1997). From Writing to orthography: the functions and limits of the notion of system. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Learning to Spell: research, 60 theory, and practice across Languages* (pp. 61 – 80). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Juel, C., Griffith, P. L. & Gough, P. B. (1986). Aquisición of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. *Journal Of educacional Psychology*, 78 (4), pp. 243-255.

- Lemle, M. (2003) Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática.
- Lins, M. B., Pereira, M. V. & Queiroga, B. A. (2006). Conhecimento morfofossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 95-100.
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 12, 143-147.
- Marec-Breton, N. & Gombert, J. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org). *Psicologia Educacional: Questões Contemporâneas* (pp. 105-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização de SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Meireles, E.S. (2000). A tarefa de erro intencional prediz a competência ortográfica da criança? Investigações acerca de aspectos morfofossintáticos e contextuais da Língua Portuguesa. Dissertação não-publicada. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Meireles, E. S., & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfofossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 77-84.
- Morais, A. G. (1998). *Ortografia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (1998). *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autentica.

- Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, pp. 15 – 51.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- Morton, J., & Patterson, K. E. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. In M. Coltheart, K. E. Patterson, & J. C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mota, M. E. (2007). Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8, 131-138.
- Mota, M. E. (2008). Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades em leitura e escrita: uma revisão de literatura. *Associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 12, 347 – 355.
- Nunes, C., Oliveira, M., & Sardinha, M. (1989). *Nova gramática de Português*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Spelling and grammar – the needed move. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Learning to Spell: research, theory, and practice across Languages* (pp. 61 – 80). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Pacton, S., Fayol, M., Lonjaret, D., & Dieudonné, D. (1999). Apprentissage implicite et orthographe : Le cas de la morphologie. *Reéducation orthophonique*, 200, 91 – 100.
- Perfetti, C. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Learning to Spell: research, theory, and practice across Languages* (pp. 61 – 80). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

- Pinto, M. G. (1998). *Saber viver a linguagem – Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto editora.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti C. (Eds), *Learning to Spell: research, theory, and practise across Languages* (pp. 61 – 80). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Rego, L., & Buarque, L. (1997). Consciência sintáctica, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 10, n^o2.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development*. (Tese de Doutoramento em Psicologia Aplicada). Oxford: Oxford Brookes University.
- Sá, N. (2006). *O Desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados*. (Pós – Graduação em Psicologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Obtido em 02 de Novembro de 2008, através de http://teses.ufrij.br/ip_d/joycelyssabacknogueiradesa.pdf
- Seymour, P. H. K., & Porpodas, C. D. (1980). Lexical and non lexical processing of spelling in dyslexia. In Uta Firth (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London:Academic Press.
- Silva, A. C. (2003). *Até à Descoberta do princípio Alfabético*. Coimbra: Dinalivro
- Silva, C. (2007). Aprender Ortografia: O caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2, 171-182.
- Silva, V. (2003). Início da compreensão da escrita alfabética: o papel do conhecimento de letras e da consciência fonológica. Obtido em 20 de Maio de 2009, através de www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/valeriasilvaferreira.rtf
- Silva, C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da Leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 2, 283-303.

- Sim – Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim – Sim, I., Silva, A.C.& Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, A. (2006). Análise da escrita ortográfica de crianças em diferentes contextos de produção de texto. Dissertação não-publicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sousa, Ó. C. (1999). *Competência Ortográfica e Competência Linguística*. Tese de Doutoramento Apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.
- Stanovich, K. E. Cunningham, A. E. e Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, pp. 175-190.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Spelling acquisition in English. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Learning to Spell: research, theory, and practise across Languages* (pp. 61 – 80). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Treiman, R., & Tincoff, R. The fragility of the alphabetic principle. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 425-451, 1997.
- Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do Português e outras questões. *Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional*, 6, 49 – 69.

- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.
Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa.
- Wood, C. (2004). Do level of pré – school alphabetic tuiton affect the development of phonological awareness and early literacy?. *Educational psychology*, 24, 3 – 11.

ANEXOS