

# Editorial

## CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO E ESCRITA

Muita da investigação sobre o desenvolvimento da literacia tem-se ocupado do estudo da aprendizagem da leitura, mas a aprendizagem da escrita é também muito importante e esse reconhecimento tem vindo a traduzir-se na realização de um número cada vez maior de trabalhos científicos dedicados a esse tópico.

Escrever com correção ortográfica é relevante não apenas no domínio académico mas também no domínio social e ocupacional. A qualidade e a consistência das representações ortográficas – medidas através da escrita de palavras – influencia a velocidade de leitura (Martin-Chang et al., 2014) e a compreensão da leitura (Perfetti, 2007). Além disso, sabe-se também que escrever com muitos erros ortográficos influencia o modo como os professores, os empregadores, os colegas e outras pessoas avaliam as competências gerais de um indivíduo (Kreiner, Schnakenberg, Green, Costello, and McClin, 2002).

Apesar disso, parece haver nas escolas menos ensino explícito da escrita de palavras do que da leitura. Uma das razões que pode explicar esta discrepância é a de haver ainda a ideia de que a escrita de palavras é um “aspeto mecânico” da “ESCRITA” e uma tarefa que depende essencialmente de treino repetitivo para memorização; outra razão prende-se com a ideia de que, estando fortemente relacionada com a leitura, ambas podem ser ensinadas como sendo um conteúdo único.

No entanto, embora a escrita e a leitura de palavras partilhem representações mentais, mecanismos cognitivos e fontes de informação - conhecimento de letras, processamento fonológico: consciência fonémica, memória verbal; conhecimento ortográfico, conhecimento lexical, conhecimento morfológico, entre outros - e o grau de associação entre ambas seja elevado, conhecendo-se correlações que vão de .68 a .86 (Ehri, 2000), já que os bons leitores tendem a ser bons escreventes e vice-versa, existem especificidades em cada uma dessas capacidades. Os processos cognitivos envolvidos diferenciam-se pelo peso desigual que têm numa e noutra – a leitura assenta mais no reconhecimento de palavras enquanto a escrita depende crucialmente da produção da representação ortográfica; a consciência fonémica parece ser um preditor mais potente da escrita do que da leitura; a dinâmica do desenvolvimento não é semelhante - os processos alfabéticos, isto é, a conversão entre fonemas e grafemas (e vice-versa), são mais usados e prolongados no tempo na escrita enquanto as representações ortográficas complexas influenciam a leitura mais precocemente do que a escrita; o ritmo da aprendizagem da leitura é mais célere do que o da escrita. Parte destas dissemelhanças devem-se ainda ao facto de o Princípio Alfabético – cada grafema representa um fonema – ser mais consistente para a leitura do que para a escrita. Isto é, existem mais palavras que levantam incertezas quanto à sua representação escrita do que quanto à sua pronúncia na leitura. Escrever corretamente uma palavra é mais difícil do que ler

essa palavra, sobretudo durante as fases de aprendizagem que correspondem à escolaridade básica.

A análise de escrita de crianças em início de alfabetização revela especificidades do conhecimento ortográfico e algumas das dificuldades da construção das representações ortográficas. A criança ao escrever uma palavra de que não tem representação escrita recorre ao conhecimento dos “sons”, das letras e à correspondência “som”-grafema, ficando próxima de uma escrita alfabética. No desenvolvimento da escrita, as crianças vão-se ajustando cada vez mais à convenção ortográfica, aprendendo um conjunto de regras de transcrição e padrões regulares de registo escrito, evoluindo de uma escrita próxima do oral para uma escrita ortográfica.

A escrita correta das palavras, além de informação linguística (fonologia, morfossintaxe e semântica) e de conhecimentos básicos de transposição do oral, apoia-se em normas sócio culturais estabelecidas que visam representar o que uma dada comunidade quer ver plasmado na sua escrita: quer seja informação histórica ou etimológica (erva vs herbáceo), quer a relação com a oralidade, quer respeito pela tradição ou uso (Jacob vs Jacó) (cf. dec.43/91 de 23 de agosto), quer, ainda, compromissos políticos entre variedades de uma dada língua (Neves, 2010). Para a transcrição do oral é necessário o conhecimento dos “sons” da língua e a sua organização (Santos, Freitas & Veloso, 2014). Assim, por exemplo, os grupos consonânticos problemáticos (\*<nepetuno>) são sujeitos a mais erros do que os ataques ramificados (<astrónomo>) quer na produção oral, quer na produção escrita. Será também por isso, e pela sua exposição à escrita, que crianças do 1.º ano de escolaridade escrevem mais frequentemente o grafema <e> em palavras como “pedal” do que em palavras como “feliz”, evitando deste modo os grupos consonânticos problemáticos mas aceitando criar ataques ramificados em palavras que não os têm (Vale, Martins, Silva & Perpétua, 2017). É necessário conhecimento morfológico (Rosa & Nunes, 2008) e morfossintático – <darmos> e <dar-mos> são ambos possíveis (Vale & Sousa, 2017), mas veiculando informação diferente e constituindo fonte de grandes percentagens de erros (30%) mesmo entre estudantes universitários. É necessário conhecimento lexical (<rodado> deriva de roda e a escrita de <o> na primeira sílaba em vez de <u> necessita do conhecimento da relação entre as duas palavras) e conhecimento semântico (a escrita de <cozer> e <coser> ou <conselho> e <concelho> desambigua-se evocando o seu conteúdo semântico e o conhecimento do formato específico da palavra) (Sousa, 2015).

Na escrita de uma dada palavra, muitas vezes, recorre-se ao conhecimento específico de escrita dessa palavra. Se o formato escrito da palavra é desconhecido, recorre-se à representação fonológica e ao conhecimento de regras e regularidades de transcrição dos “sons” (i.e., se ouço o /R/ entre vogais, escrevo <rr> como em carro). O conhecimento da escrita na sua dimensão ortográfica tem quer uma dimensão de imagem mental da palavra escrita, quer uma dimensão de consciência de regularidades e padrões combinatórios ortográficos que possibilitam a escrita das palavras de acordo com a norma ortográfica. O conhecimento ortográfico é o conjunto de conhecimentos – representação mental das palavras escritas e conhecimento das combinações possíveis e impossíveis de um dado sistema de escrita - mobilizado para a escrita correta de palavras.

Com este número temático pretende-se reavivar a discussão sobre a aprendizagem da escrita de palavras, tendo em conta os fenómenos específicos das variedades linguísticas em

contexto. Neste número, reunimos cinco estudos que dão uma perspectiva abrangente da problemática em causa. Castelo e Sousa mostram que no ensino superior não estão resolvidas algumas das dificuldades ortográficas e que no final da licenciatura os alunos portugueses ainda apresentam um elevado número de erros de acentuação gráfica. Gonçalves e Cardoso-Martins demonstram que a escolarização e as regularidades são fundamentais na aprendizagem. Sucena aponta para a importância do conhecimento linguístico/ortográfico implícito na escrita das crianças no início do 1º ciclo e Teberosky defende que as crianças ao chegarem à escola já possuem conhecimentos implícitos sobre padrões linguístico e ortográficos. Vale e Sousa provam, ao comparar crianças com e sem dislexia, a importância do conhecimento linguístico na aprendizagem da escrita de palavras. A leitura dos cinco estudos sublinha a relevância da investigação, mas, sobretudo revela a necessidade da transposição dos resultados da investigação para os contextos didáticos e de formação de professores.

O artigo de Ana Teberosky evidencia a importância dos conhecimentos linguísticos implícitos e explícitos na produção da escrita e também faz sugestões práticas de relevantes para a prática dos professores. Depois de uma caracterização do sistema de escrita do catalão, apresentando peculiaridades ortográficas deste sistema, identifica dificuldades de escrita de palavras de crianças de pré-escolar e primária que relaciona com as idiosincrasias da ortografia do catalão. Orienta a proposta de formação de professores tendo em conta problemas de ortografia lexical e gramatical, explicitando pressupostos teórico-metodológicos.

Ana Sucena testou a sensibilidade das crianças portuguesas do 1º ano de escolaridade à extensão e estrutura silábica em tarefas de leitura e de escrita de palavras, pseudopalavras e não-palavras. Os resultados indicam que muito cedo no percurso da aprendizagem, ainda antes de terem adquirido a mestria do processo alfabético, as crianças já manifestavam conhecimento das regularidades gráficas, revelando assim que o processador ortográfico interage desde uma fase muito precoce com o processador fonológico.

Daniela Gonçalves e Cláudia Cardoso-Martins estudam o conhecimento ortográfico, no português brasileiro, variedade de Minas Gerais, num estudo experimental com crianças do ensino fundamental de escolas públicas – 2º ao 5º ano de escolaridade. O estudo investiga o desenvolvimento da sensibilidade a regularidades ortográficas de natureza morfossintática. Os resultados sublinham a morosidade da aprendizagem da ortografia e a importância da escolarização na construção do conhecimento ortográfico. Mas, em particular, demonstra a importância da consistência das regularidades linguísticas e ortográficas na construção do conhecimento ortográfico por crianças do ensino fundamental.

O artigo de Ana Paula Vale e José Sousa reporta um estudo comparativo de escrita de palavras e pseudopalavras realizado com crianças do 5.º ano com dislexia e os seus colegas do mesmo ano de escolaridade com uma aprendizagem típica e também com crianças mais novas, com desenvolvimento típico, com o mesmo nível de leitura das crianças com dislexia. Os resultados mostraram que as crianças com dislexia apresentaram desempenhos sempre abaixo do dos colegas do mesmo ano de escolaridade, mas atingiam níveis de escrita alfabética que eram equivalentes aos dos seus colegas mais novos, indicando isto que os processos alfabéticos foram sendo lentamente dominados. No entanto, quando as crianças com dislexia tinham que escrever itens que exigem, para além do conhecimento alfabético, a aplicação de um conhecimento ortográfico mais elaborado relativamente aos constrangimentos

contextuais e sobretudo relativamente ao envolvimento de representações lexicais, o seu desempenho foi particularmente afetado, manifestando níveis de aprendizagem menos avançados do que as crianças mais jovens. Estes dados refletem o quão determinante é o conhecimento linguístico para o domínio da ortografia e mostram que a dislexia é uma perturbação de aprendizagem da linguagem.

Adelina Castelo e Otília Sousa centram a sua investigação no uso de acento gráfico em português por sujeitos recém licenciados. Partindo de um corpus de 199 textos, recolhidos em situação de avaliação, fazem o levantamento de todos os erros ortográficos e dão especial atenção ao uso incorreto do acento gráfico. Num primeiro momento caracterizam o português como uma língua de acento, particularizando as regras de uso de acento gráfico; num segundo momento apresentam os resultados do estudo. Os resultados mostram que a categoria acento é uma categoria que não está ainda estabilizada em sujeitos licenciados. Verifica-se uma maior dificuldade no uso de acento gráfico quando este não acarreta alteração de timbre da vogal, sendo a ausência de acento gráfico em palavras esdrúxulas o erro mais frequente.

A aprendizagem/desenvolvimento da escrita (de palavras) de cariz ortográfico depende de capacidades de linguagem oral complexas que lhe são subjacentes. Isto significa que a escola deve realizar um trabalho sistemático e planeado no ensino da linguagem oral, que é essencial nos primeiros anos do ensino básico mas está longe de ficar terminado, e deve ensinar explicitamente a(s) relação(ões) entre estas duas dimensões da escrita de palavras: linguagem oral e conhecimento ortográfico.

Tais práticas requerem, da parte dos professores, conhecimentos sólidos sobre o funcionamento da linguagem oral e sobre o funcionamento do nosso sistema ortográfico.

Ana Paula Vale

Otília Sousa

### Referências Bibliográficas

- Decreto do Presidente da República n.º 43/91 de 23 de agosto (“Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”). Diário da República n.º 193/98 – I Série A, pp. 4370 a 4388. Presidência da República. Lisboa.
- Ehri, L. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-49.
- Kreiner, D. S., Schnakenberg, S. D., Green, A. G., Costello, M. J., & McClain, A. F. (2002). Effects of spelling errors on the perception of writers. *Journal of General Psychology*, 129, 5-17.
- Martin-Chang, S., Ouellette, G., & Madden, M. (2014) Does poor spelling equate to slow reading? The relationship between reading, spelling, and orthographic quality. *Reading and Writing*, 27, 1485-1505..
- Neves, M.H.M. (2010). O acordo ortográfico da língua portuguesa e a meta de simplificação e unificação. *D.E.L.T.A.*, 26:1, (87-113). .
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. doi:10.1080/10888430701530730.
- Rosa, J. & Nunes, T. (2008). Morphological priming effects on children’s spelling. *Reading and Writing*, 21, 763-781.
- Santos, R., Freitas, M. J. & Veloso, J. (2014) Grupos consonânticos na escola: desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico. *Diacrítica*, 28, 1, 407-436.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Vale, A.P. & Sousa, O. (2017) - Homophone dominance effect in European Portuguese verb spelling. Comunicação interativa no *XIII International Symposium of Psycholinguistics*, Braga, Portugal, 5 – 8 abril 2017.
- Vale, A.P., Martins, B., Silva, A.R. & Perpétua, R. (2017). Early orthographic knowledge in European Portuguese: the spelling of the schwa. Comunicação interativa no *XIII International Symposium of Psycholinguistics*, Braga, Portugal, 5 – 8 abril 2017.