

Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica

Adelina Castelo *
Otilia Sousa **

Instituto Politécnico de Macau e Universidade de Lisboa *
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa
e IUIDEF- Instituto de Educação, Universidade de Lisboa **

Resumo

Apesar do impacto que o desempenho ortográfico tem na leitura, na escrita e na valorização social do escrevente, são escassos os dados sobre o domínio desta competência revelado por estudantes do ensino superior, utentes do Português Europeu (PE) como língua materna. Este trabalho exploratório visa (i) identificar o nível de prevalência dos erros de acentuação entre escreventes adultos do PE; (ii) caracterizar esses erros; (iii) discutir as eventuais causas dos mesmos. Os dados analisados foram retirados de um *corpus* de 119 textos escritos na prova de ingresso em mestrados profissionalizantes por utentes do PE como língua materna. Os resultados mostram que (i) a acentuação gráfica constitui um problema frequente, mesmo em sujeitos muito escolarizados e em contexto de avaliação; (ii) predominam os erros em que há manutenção da qualidade segmental da vogal tónica, em palavras esdrúxulas ou falsas esdrúxulas, envolvendo as vogais [i] ou [a], e/ou com omissão de acento gráfico; (iii) a motivação dos erros parece combinar fatores fonético-fonológicos, desconhecimento do funcionamento do sistema ortográfico e um recurso excessivo à forma visual das palavras. Destas conclusões são retiradas algumas implicações didáticas.

Palavras-chave: acentuação, ortografia, ensino superior, Português Europeu



Castelo, A., Sousa, O., (2017) Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica, *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 84 - 107.

Contacto: Adelina Castelo, Centro de Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa, Portugal / adelina.castelo@ipm.edu.mo
Contacto: Otilia Sousa, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / otilias@eselx.ipl.pt

(recebido em setembro de 2017, aceite para publicação em setembro de 2017)

SPELLING PERFORMANCE AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATION – GRAPHIC ACCENTUATION

Abstract

Despite the impact that spelling performance has on the reading, writing and social valuation of the writer, there is no data on the mastering of this competence among students of higher education, who use European Portuguese (EP) as their mother tongue. Therefore, this exploratory study aims to (i) identify the prevalence level of accentuation errors among adult spellers of EP; (ii) characterize these errors; (iii) discuss their possible causes. The data analyzed were taken from a corpus of 119 texts written in the context of the entrance exam in professional masters by users of EP as their mother tongue. The results show that (i) accentuation is a frequent problem, even in highly schooled subjects and in an evaluation context; (ii) most frequent errors maintain the segmental quality of the stressed vowel, in proparoxytone or false proparoxytone words, involving the vowels [i] or [a], and / or are due to the omission of accent; (iii) the motivation of the errors seems to combine phonetic-phonological factors, the lack of knowledge on the functioning of the orthographic system and an excessive recourse to the words' visual form. Some didactic implications are drawn from these conclusions.

Keywords: Stress, orthography, higher education students', European Portuguese

LA PERFORMANCE EN ORTHOGRAPHE DES ETUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR – L'ACCENTUATION GRAPHIQUE

Résumé

Malgré l'impact de la performance orthographique sur la lecture, l'écriture et l'évaluation sociale du scripteur, il n'existe pas de données sur la maîtrise de cette compétence par les étudiants de l'enseignement supérieur qui utilisent le portugais européen (PE) comme langue maternelle. Par conséquent, ce travail exploratoire vise à (i) identifier le niveau de prévalence des erreurs d'accentuation chez les scripteurs adultes du PE; (ii) caractériser ces erreurs; (iii) discuter de leurs causes possibles. Les données analysées ont été retirées d'un corpus de 119 textes écrits à l'examen d'entrée en master professionnel par des utilisateurs du PE comme langue maternelle. Les résultats montrent que (i) l'accentuation graphique est un problème fréquent, même parmi des sujets très scolarisés et dans un contexte d'évaluation; (ii) le plus fréquemment, les erreurs maintiennent la qualité de la voyelle tonique, surgissent dans les mots ayant (apparemment) l'accent tonique sur la syllabe qui précède l'avant-dernière, impliquent les voyelles [i] ou [a], et / ou sont dues à l'omission d'accent écrit; (iii) la motivation des erreurs semble combiner les facteurs phonétiques-phonologiques, le manque de connaissance du fonctionnement du système orthographique et un recours excessif à la forme visuelle des mots. Nous présenterons certaines implications didactiques qui résultent de ces conclusions.

Mots-clés: accent, orthographe; étudiants de l'enseignement supérieur; Portugais européen; écriture

I. INTRODUÇÃO

A escrita correta de palavras implica conhecimento linguístico (e.g. fonologia, morfologia, sintaxe-semântica) e conhecimento ortográfico. O conhecimento ortográfico tem a ver com a informação que nos permite representar a fala no modo escrito (Apel, 2011). Para o autor, esse conhecimento compreende (i) a representação mental de palavras escritas e (ii) o conhecimento de padrões ortográficos combinatórios que permitem registar a fala (Apel, 2011, p. 595). Ao ter-se uma representação mental da palavra escrita (doravante, RMP), acede-se facilmente à sequência de letras que compõem a palavra, sem necessidade de recorrer a outros tipos de conhecimento linguístico para escrever essa palavra. Enquanto a RMP diz respeito a palavras específicas, o conhecimento dos padrões ortográficos tem a ver com os padrões específicos que representam a fonologia e a morfologia no sistema escrito. Esses padrões compreendem, por exemplo, as correspondências sons-letras, o conhecimento de que certos sons são representados por duas letras, de que o som [u] átono em final de nome ou adjetivo se escreve com <o> ou ainda de que o morfema flexional *-mas*, escrito como <mos>, é um marcador de pessoa e número em todos os tempos verbais do português.

Para desenvolver a competência ortográfica, são necessários conhecimentos de várias componentes linguísticas. Em primeiro lugar, um conjunto grande de investigação salienta a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita (Silva, 2003; Carvalho, 2012; Santos, Freitas e Veloso, 2014). Além disso, o conhecimento morfológico também é pertinente na ortografia (Rosa, 2003) e os conhecimentos semântico e sintático são cruciais na resolução de problemas de homofonia e de atribuição de estatuto de palavra gráfica (entre outros, Sousa & Volgemuth, 2002; Sousa 2015; Vale & Sousa, 2017).

Dada a sua complexidade, a aprendizagem da ortografia coloca muitos desafios, sendo um processo moroso, podem ainda observar-se dificuldades a este nível mesmo no ensino superior (Lefrançois, Montésinos-Gelet, Morin e Pasa, 2005; Vale e Sousa, 2017). Para chegar a um bom domínio da ortografia das palavras, há um longo caminho de instrução com vista à representação gráfica das letras, grupos de letras e diacríticos que correspondam à ortografia-alvo (Apel, 2011). A ortografia de palavras nos sistemas alfabéticos como o português tem subjacentes aprendizagens diferenciadas, tais como as seguintes: as palavras são constituídas por sons e estes correspondem a grafemas ou grupos de grafemas; as palavras constituem unidades gráficas, separadas visualmente de forma explícita (Ferreiro e Teberosky, 1986; Kessler e Treiman, 2015; Sousa, 2015); há padrões ortográficos e combinações de letras não autorizadas (Vale, 2015; Vale, Martins, Silva & Perpétua, 2017); as palavras escritas podem apresentar informação linguística também através de diacríticos, como, por exemplo, o acento gráfico em português. Perfetti (2007) defende que a proficiência na escrita de palavras e a fluência na leitura dependem da qualidade dos três domínios da representação lexical (fonologia, semântica e ortografia) e da coerência da representação mental desses domínios.

Apesar de complexo e de desafiante, o conhecimento ortográfico é importante nas competências de literacia (Berninger et al. 2006; Joshi, Treiman, Carreker e Moats, 2008/2009), tendo impacto tanto na leitura como na escrita (Perfetti, 1997, 2007; Cunningham, Perry e Stanovich, 2001; Katzir et al, 2006; Martin-Chang, Ouellette, e Madden, M., 2014). Se a palavra escrita for reconhecida facilmente, a sua leitura será mais fluente, pois

os leitores fluentes precisam de reconhecer automaticamente as palavras e, para isso, o processamento ortográfico é fundamental. Também no desenvolvimento da competência de escrita, a escrita correta de palavras tem importância. Segundo Olive, Favart, Beauvais e Beauvais (2008), os processos de transcrição (ortografia, caligrafia...) melhoram com a escolarização, o que permite libertar memória de trabalho para outros subprocessos da escrita, tornando a escrita mais eficiente e fluente. Os autores avançam que tal explicaria um menor esforço cognitivo dos alunos mais avançados na tarefa de escrita.

Tendo em conta os aspetos referidos, é possível considerar que um bom domínio da ortografia é importante para um desempenho eficiente na leitura e na escrita: quanto maior for a proficiência ortográfica, maior atenção se poderá dedicar às restantes componentes da leitura e da escrita e melhores resultados se poderão obter. Além disso, um outro fator contribui para enfatizar igualmente a importância desta competência: a valorização social que está associada a um bom domínio ortográfico (Gerber e Hall, 1987; Barbeiro, 2007).

A relevância do conhecimento ortográfico na vida dos utilizadores da língua motiva a necessidade de obter um conhecimento mais aprofundado sobre o seu desenvolvimento e os níveis de sucesso alcançados em diferentes grupos de escreventes. Este conhecimento pode, também, permitir alcançar várias finalidades como a compreensão das relações entre a competência fonológica e a ortográfica, e a elaboração de intervenções didáticas solidamente fundamentadas.

No estudo da ortografia em Portugal, a investigação centra-se, maioritariamente, em idades mais precoces, sendo praticamente inexistentes estudos com escreventes do ensino superior. Santos, Freitas e Veloso (2014) estudam a ortografia dos grupos consonânticos e dos chamados grupos problemáticos em alunos dos 1º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico. Horta e Martins (2009) abordam os erros e a evolução da ortografia nos 3º e 4º anos, também do 1º ciclo do ensino básico. Sousa (2000) estuda as competências ortográficas de alunos dos 4º, 6º, 9º e 11º anos, através de uma tarefa de ditado, concluindo que a maior evolução se fez do 6º para o 9º e do 9º para o 11º ano. Pinto (1994), num estudo a partir da escrita de textos por parte de crianças portuguesas do 4º ano e numa perspetiva comparativa com o francês e o inglês, conclui que as crianças portuguesas escrevem com maior correção ortográfica e que tal se deve às características do sistema de escrita e que, nos seus textos, predominam os erros fonéticos. Num estudo subsequente, ao alargar a população para os 2º e 3º anos do 1º ciclo do ensino básico, Pinto (2000) assinala que a acentuação é também uma área problemática da ortografia. Sousa, Costa e Nadeau (2015) apresentam um projeto de ensino da ortografia, no 1º ciclo do ensino básico, cujo dispositivo básico é o uso do ditado metalinguístico. Na verdade, trata-se de uma investigação-ação informada por conhecimento linguístico, visando ensinar de forma explícita a ortografia. Neste projeto, parte-se de um estudo diagnóstico e desenvolvem-se estratégias de aprendizagem a partir da manipulação linguística. Os níveis linguísticos mais trabalhados são, numa primeira fase, a morfossintaxe e, mais tardiamente, também a acentuação. O estudo compara os desempenhos de crianças portuguesas e canadianas francófonas, concluindo que os ganhos das crianças portuguesas são mais significativos do que os das canadianas (Nadeau e Sousa, 2017).

Já no nível do ensino superior, ainda no âmbito do Português Europeu (PE) como língua materna, existem, até onde sabemos, três estudos sobre o desempenho ortográfico deste

grupo. Vale e Sousa (2017), num estudo com cerca de 155 participantes de duas instituições públicas de ensino superior portuguesas, mostram que os sujeitos avaliados, adultos a frequentar diferentes licenciaturas, cometem 20% a 30% de erros em situações de homofonia entre morfemas diferenciados. Entre os exemplos de erros destaca-se o não domínio da seguinte distinção: *-mos* (morfema flexional marcador de 1ª pessoa e número plural, nas formas verbais, como em *vendermos*) vs. *mos* (contração da forma do pronome pessoal no complemento indireto *me* com a forma no complemento direto *os*, como em *vender-mos*). Teixeira (2012), numa análise de erros de textos de testes de avaliação de sujeitos de duas turmas da licenciatura em Educação Básica, no 1º ano do ensino superior, conclui que a maioria dos erros - 40% - são de acentuação gráfica. Num artigo de apresentação de um *corpus* de textos de estudantes de ensino superior a frequentarem o 1º ano, Cardoso, Magro, Braz e Nunes (2014), num estudo com 50 textos, referem a pontuação como maior dificuldade observada (com 33,5% de erros), constituindo os erros de acentuação 4,3% do total de erros. Considerando, pois, os estudos mencionados, a informação disponível sobre problemas de ortografia em alunos do ensino superior utentes do PE é escassa e os dados sobre o domínio da acentuação gráfica são discordantes, o que motiva a necessidade do presente estudo.

Partindo, pois, das necessidades identificadas anteriormente (a de obter um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento da competência ortográfica em diferentes grupos de escreventes para promover uma melhoria da mesma; a de observar o nível dessa competência entre alunos do ensino superior utentes do PE), a presente investigação focaliza o domínio do acento gráfico entre escreventes adultos do PE. Trata-se de um trabalho exploratório, que procura alcançar os seguintes objetivos: (i) identificar o nível de prevalência dos erros de acentuação entre escreventes adultos do PE; (ii) caracterizar esses erros; (iii) discutir as eventuais causas dos mesmos.

Para realizar tal estudo, tornam-se necessárias uma apresentação breve da classificação das vogais do PE, bem como uma sistematização básica sobre o funcionamento do acento fónico e da acentuação gráfica no PE.

No PE, existem nove vogais orais e cinco nasais, que são apresentadas na Tabela 1 (cf., por exemplo, a descrição destes segmentos apresentada em Mateus, 2003, e Freitas et al., 2012).

Tabela 1: Classificação das vogais do PE

| Ponto de articulação de vogal → | Anteriores / Não recuadas | | Centrais / Recuadas e não arredondadas | | Posteriores / Recuadas e arredondadas | |
|---------------------------------|------------------------------|-------|---|-------|--|-------|
| | Oral | Nasal | Oral | Nasal | Oral | Nasal |
| Ressonância → | | | | | | |
| Altura de vogal ↓ | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------|-----|-----|------|------|-----|-----|
| Alta | [i] | [ĩ] | [i̥] | | [u] | [ũ] |
| Média | [e] | [ẽ] | [e̥] | [ẽ̃] | [o] | [õ] |
| Baixa | [ɛ] | | [a] | | [ɔ] | |

As nove vogais orais são classificadas em função de duas propriedades: a altura de vogal e o ponto de articulação. A altura de vogal depende da altura do dorso da língua relativamente à posição de repouso, podendo estar elevado (vogais altas), na própria posição de repouso (vogais médias) ou abaixado (vogais baixas). O ponto de articulação, por sua vez, pode ser associado a dois aspetos: (i) o avanço ou recuo da língua e (ii) o arredondamento ou não dos lábios. As cinco vogais nasais são também classificadas em função da altura de vogal e do seu ponto de articulação; além disso, distinguem-se das orais correspondentes através da ressonância: nas nasais, ao contrário do que acontece com as orais, o fluxo de ar passa também para a cavidade nasal, pelo facto de a úvula não estar encostada à parede da faringe.

Quanto ao acento fónico, este consiste na saliência perceptiva da uma sílaba relativamente a outras, associada frequentemente a valores mais elevados de propriedades acústicas como a duração ou a intensidade (e.g. Van der Hulst, 1999). Por exemplo, numa palavra, a sílaba mais proeminente constitui a sílaba tónica, apresentando o acento primário da palavra; outra(s) sílaba(s) que sejam menos proeminentes do que a tónica, mas mais proeminentes do que a(s) restante(s), a(s) átona(s), apresentam um acento secundário (e.g. Pereira, 1999; Van der Hulst, 1999). O português é uma língua acentual, na medida em que o acento primário tem um significado linguístico, um valor distintivo. Como ilustração de tal facto, podem citar-se os contrastes *música* (nome) vs. *musica* (forma do verbo *musicar*), *amará* (forma do verbo *amar* no futuro do indicativo) vs. *amara* (forma no pretérito mais-que-perfeito do indicativo) e *tato* (nome paroxítono, designando um sentido) vs. *tatu* (nome oxítono, referente a um animal).

Com exceção de um conjunto muito limitado de palavras átonas (cf. propostas de listagem das mesmas em Cunha e Cintra, 1994, e Vigário, 2003), todas as palavras do Português apresentam um acento primário próprio. Na descrição da localização do acento primário em Português, são normalmente mencionados dois paradigmas – o dos nomes e adjetivos, e o dos verbos (e.g. Mateus, 2003). É possível considerar o paradigma nominal como o “padrão geral”, já que se aplica também a palavras pertencentes a outras classes de palavras (e.g. advérbios). Na Tabela 2, apresenta-se uma síntese sobre a localização do acento primário em Português, construída, sobretudo, a partir da combinação das propostas diversas de Mateus e Andrade (2000), Mateus (2003) e Vigário (2003). Nos exemplos da tabela, o acento primário é indicado através de sublinhado.

Tabela 2: Localização do acento primário em Português

| Casos | | Localização do acento primário | Exemplos |
|---------------------------|--------------------|---|--|
| “padrão geral” | regra básica | última vogal do radical derivacional ¹ | ca <u>si</u> nhas, elef <u>an</u> te, case <u>ir</u> o maracuj <u>á</u> , Portug <u>al</u> , fol <u>ar</u> , portugu <u>ês</u> , av <u>ó</u> , rub <u>i</u> , fari <u>seu</u> , irm <u>ão</u> |
| | exceções | penúltima vogal do radical derivacional | m <u>ú</u> sica, câ <u>m</u> ara, est <u>ô</u> mago, â <u>l</u> acre ú <u>t</u> il, âm <u>bar</u> , vi <u>ag</u> em |
| padrão das formas verbais | tempos do presente | penúltima vogal da palavra | f <u>al</u> o, f <u>al</u> as, f <u>al</u> amos, f <u>al</u> e, f <u>al</u> em |
| | tempos do passado | vogal temática | f <u>al</u> aste, f <u>al</u> aras, f <u>al</u> asses, f <u>al</u> ássemos, f <u>al</u> ado |
| | tempos do futuro | primeira vogal do sufixo de tempo-modo-aspeto | f <u>al</u> arei, f <u>al</u> ar <u>á</u> s, f <u>al</u> ar <u>e</u> mos f <u>al</u> ar <u>á</u> ria, f <u>al</u> ar <u>á</u> mos, f <u>al</u> ar <u>á</u> ram |

Quanto ao acento secundário, distingue-se normalmente o morfológico do rítmico (cf. Pereira, 1999). Seguindo a proposta de Vigário (2003), os acentos secundários morfológicos surgem em palavras prosódicas compostas. Estas palavras incluem duas ou mais palavras prosódicas simples, cada uma com o seu acento primário. Ao constituírem uma palavra prosódica composta, o acento primário mais à direita torna-se o acento primário da palavra composta, enquanto os outros acentos primários passam a funcionar como acentos secundários morfológicos. Por exemplo, na palavra prosódica composta *secamente*, o acento primário da palavra prosódica simples *seca* passa a funcionar como acento secundário morfológico, enquanto o acento primário da palavra prosódica simples *mente* se torna o acento primário da palavra composta – cf. ((seca)_ω(mente)_ω)_ω^{max}. Como o acento secundário rítmico apresenta uma distribuição mais variável (cf. Castelo, 2004) e nunca se encontra associado a uma representação ortográfica, na Tabela 3 registam-se apenas os casos de acento secundário morfológico identificados por Pereira (1999) e/ou Vigário (2003), e indicados nos exemplos através de sublinhado duplo.

Tabela 3: Localização do acento secundário morfológico em Português

| Localização do acento secundário morfológico | Casos | Exemplos |
|--|----------------------------|--|
| sílabas com acento primário na(s) palavra(s) | advérbios em <i>-mente</i> | <u>seca</u> mente, <u>veloz</u> mente, furi <u>osa</u> mente, intrin <u>seca</u> mente, |

¹ Uma estratégia para identificar o radical derivacional dos nomes e adjetivos a partir da sua forma ortográfica consiste em retirar à palavra as terminações gráficas <a>, <e>, <o> (seguidas ou não de <s>). Por exemplo, na palavra *casinhas*, retirando-se o <a> final, percebe-se que o radical derivacional corresponde a *casinhes*, /kazijl/; na palavra *avó*, o radical derivacional corresponde a *avo*, /avo/, já que não há terminação gráfica para retirar, sendo a terminação da palavra <ó> e não <o>; na palavra *Portugal*, o radical derivacional consiste em *Portugal*, pois a palavra termina em <l> e, conseqüentemente, não há qualquer terminação gráfica a excluir.

ADELINA CASTELO E OTÍLIA SOUSA | DESEMPENHO 91
ORTOGRÁFICO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR – A
ACENTUAÇÃO GRÁFICA

| | | |
|---|---|--|
| prosódica(s) simples à esquerda, no domínio de uma palavra prosódica composta | | irmãmente |
| | palavras com sufixos z-avaliativos | armáriozinho, homenzarrão, estantezita |
| | outros casos de palavras prosódicas compostas | amá-lo-á, fotomontagem |

Ao contrário do que acontece com o acento primário, o acento gráfico não surge em quase todas as palavras; este só ocorre para marcar a sílaba tónica, quando a posição desta não é deduzível a partir das regras ortográficas gerais. Na Tabela 4, sistematizam-se os principais casos do funcionamento da acentuação gráfica, com base na síntese iniciada em Castelo (2012: 434), e considerando a distinção entre palavras agudas (com acento fónico na última sílaba), graves (com acento na penúltima sílaba) e esdrúxulas (com acento primário na antepenúltima sílaba).

Tabela 4: Síntese das regras de acentuação gráfica em Português

| Casos | | Regras de atribuição (ou não) de acento gráfico | Exemplos |
|--|---|--|--|
| “padrão geral” (que inclui também as formas verbais) | regras básicas (sem acento gráfico) | palavras terminadas em <a>, <e>, <o>, <am> e ² (seguidas ou não de <s>): graves | casa, elefante, caseiro, leem, cantam, viagem, simples |
| | | restantes casos: agudas | rubí, fariseu, Portugal, folar |
| | desvios relativamente às regras básicas (com acento gráfico) | palavras terminadas em <a>, <e>, <o>, <am> e (seguidas ou não de <s>): esdrúxulas | música, câmara, estômago, alacre |
| | | palavras terminadas em <a>, <e>, <o>, <am> e (seguidas ou não de <s>): agudas | maracujá, português, avó, contém |
| restantes casos: graves | | útil, âmbar, táxi | |
| casos especiais | marcação de grau de abertura e distinção de palavras ortográficas semelhantes | | por / pôr amamos / amámos seu / céu tem / têm |
| | marcação de nasalidade | coincidente com sílaba tónica | romã |
| não coincidente com sílaba tónica | | órfão | |

² Embora nem todas estas terminações gráficas surjam associadas aos vários contextos mencionados na tabela, mantemo-las juntas para ficar mais evidente uma certa unidade existente no seu funcionamento ortográfico. Por exemplo, não existem casos de palavras terminadas em <am> ou que sejam esdrúxulas. No entanto, mantemos estas terminações gráficas na referência a palavras que são esdrúxulas.

| Casos | Regras de atribuição (ou não) de acento gráfico | Exemplos |
|-------|---|--------------------------|
| | marcação de crase | a / à aquele / àquele |

Tendo em conta o funcionamento da acentuação fónica e da gráfica, é possível concluir que um bom domínio da acentuação gráfica exige não só sensibilidade para a componente sonora como também o conhecimento de regras ortográficas. Podemos mencionar alguns casos que exemplificam isso mesmo. Em *contem* e *contém*, não basta saber qual é a sílaba tónica; é preciso reconhecer que *contem* é grave e obedece à regra básica de que as palavras terminadas em são graves, pelo que não necessita de acento gráfico; pelo contrário, *contém* deveria ser grave pelo facto de terminar em , mas, sendo aguda, deve receber um acento gráfico que indique isso mesmo. Da mesma forma, em *tonel* e *túnel*, é preciso perceber que a primeira palavra não precisa de acento gráfico porque obedece a uma regra básica do “padrão geral” (as palavras não terminadas em <a>, <e>, <o>, <am> e são agudas); já *túnel* necessita de um acento gráfico que a assinale como desvio relativamente à regra básica, que indique tratar-se de uma palavra grave e não aguda. Um último exemplo, o de *táxi*, mostra a importância do acento gráfico: sem este acento, a palavra deveria ser lida como aguda, pois tem uma terminação gráfica diferente de <a>, <e>, <o>; contudo, é uma palavra grave, [ˈtaksi].

Para terminar, convém referir ainda a existência de algumas palavras que são, por vezes, designadas por “falsas esdrúxulas” (e.g. Cabeleira e Correia, 2004), tais como *canário*, *petróleo*, *continua*. De um ponto de vista gráfico, estas palavras são tratadas como esdrúxulas: considerando que terminam em <a>, <e> ou <o> e têm duas sílabas à direita da tónica, recebem o acento gráfico, para mostrar que são esdrúxulas e não graves. No entanto, de um ponto de vista fonético, está já comprovado que, pelo menos, no dialeto de Lisboa, são realizadas como palavras graves: havendo uma semivocalização do [i] ou [u] da presumível penúltima sílaba, forma-se um ditongo e passa a haver uma única sílaba à direita da tónica (e.g. resultados de Drenska, 1986).

2. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desta investigação exploratória, foi constituído um *corpus* de 119 textos escritos por candidatos aos mestrados profissionalizantes em Educação (Educação de Infância e Ensino de 1º e 2º ciclo de Ensino Básico), logo após o término da licenciatura, numa instituição pública de ensino superior em Lisboa. Os textos em análise eram parte integrante da prova de Língua Portuguesa, que é um dos requisitos de entrada nos mestrados. A prova era composta por uma secção de compreensão da leitura e uma de avaliação de competências de escrita. Nesta última secção, cada candidato teve de escrever dois textos: um de cerca de 150 palavras; outro de aproximadamente 350 palavras. A análise que se apresenta foi realizada a partir do texto mais longo. Este consistia num texto de opinião elicitado a partir de uma citação, relacionada com o tema “artes e educação”, um dos três temas publicitados com

antecedência junto dos candidatos. Estes escreventes eram sujeitos muito escolarizados, licenciados, com, no mínimo, 15 anos de escolaridade.

Os textos do *corpus* foram analisados e foi feito o levantamento dos erros ortográficos. A análise destes erros considerou diferentes categorias propostas por vários autores. De facto, foram identificados diferentes tipos de erros, sobretudo de (i) hipossegmentação (e.g. *<apartir> para <a partir>; cf. Ferreiro e Pontecorvo, 1998; Sousa e Volgemuth, 2002; Kessler e Treiman, 2015; Sousa e Vale, 2017), (ii) hipersegmentação (e.g. *<qual quer> para <qualquer>, *<relacionar-mos> para <relacionarmos>; cf. Pinto, 2000; Sousa e Volgemuth, 2002; Sousa e Vale, 2017) e (iii) conversão (e.g. substituição de vogais em *<priveligiar> e *<enúmeros>, bem como substituição de consoantes em *<singir> e *<incerção>; cf. Castelo et al., 2016).

Contudo, tal como já referido, neste artigo é focalizado o acento gráfico. Para isso, adotou-se a categorização usada em Castelo et al. (2016), segundo a qual os erros ortográficos de acento podem estar associados ou não a uma alteração segmental (isto é, uma mudança do timbre da vogal tónica da palavra-alvo) e podem corresponder à ausência, à presença indevida ou à incorreção do acento gráfico. Na Tabela 5, ilustram-se tais categorias de erros.

Tabela 5: Categorias de erros ortográficos de acento

| Subtipos de erros | Exemplos | |
|--|----------------------|---|
| Com alteração segmental (do timbre vocálico) | Ausência de acento | *<area> em vez de <área> – a vogal tónica passa a [e] |
| | Presença de acento | *<explícitados> em vez de <explicitados> – a vogal tónica passa a [e] |
| | Incorreção do acento | *<atrávez> em vez de <através> – a vogal tónica passa a [e] |
| Sem alteração segmental (do timbre vocálico) | Ausência de acento | *<artística> em vez de <artística> – mantém o timbre da vogal tónica como [i] |
| | Presença de acento | *<artístas> em vez de <artistas> – mantém o timbre da vogal tónica como [i] |
| | Incorreção do acento | *<àrea> em vez de <área> – mantém o timbre da vogal tónica como [a] |

Além de se considerarem as categorias acima apresentadas, os erros também foram analisados em função da vogal afetada pelo erro de acentuação, identificando-se qual era a vogal tónica da palavra-alvo e qual era a alteração segmental que tinha tido lugar, caso o timbre vocálico tivesse mudado. Por exemplo, no caso de *<deverás>, com uma leitura

correspondente a [di'vira], em vez de <deveras>, [di'vere], a vogal tónica da palavra-alvo, [ɛ], sofreu uma alteração segmental para [i] (exemplo de categoria [ɛ] → [i]). Já no caso de <principal>, [pr'isi'paɫ] → *<príncipal>, ['pr'ĩsipaɫ], não houve qualquer alteração do timbre da vogal tónica na palavra-alvo (exemplo de categoria [a]).

3. RESULTADOS

O nível de prevalência dos erros de acentuação gráfica nos informantes pode ser observado com base na proporção de erros (de acentuação e não só) por texto. Na Tabela 6, apresenta-se o número de textos analisados com e sem erros ortográficos.

Tabela 6: Textos analisados com e sem erros ortográficos

| | N.º ocorrências | Percentagem |
|-------------------------------|-----------------|-------------|
| Textos com erros ortográficos | 71 | 60% |
| Textos sem erros ortográficos | 48 | 40% |
| Total de textos analisados | 119 | 100% |

Verifica-se que a maioria dos textos analisados (60%) inclui erros ortográficos, o que mostra a existência de um problema de domínio desta competência.

Na Tabela 7 distinguem-se os erros de acentuação dos outros problemas ortográficos.

Tabela 7: Erros ortográficos – erros de acentuação e outros

| | N.º ocorrências | Percentagem |
|------------------------------|-----------------|-------------|
| Erros de acentuação gráfica | 210 | 75% |
| Outros erros ortográficos | 69 | 25% |
| Total de erros identificados | 279 | 100% |

Os resultados mostram que os erros de acentuação gráfica têm claramente uma proporção maior (75%) do que os restantes erros. Um outro dado que destaca a importância dos erros de acentuação é o de que, dos 71 textos com erros (cf. Tabela 6), apenas 6 apresentam erros ortográficos sem incluir problemas específicos de acentuação.

Se considerarmos o número médio de erros de acentuação gráfica por texto, verifica-se a existência de 1,8 erros de acentuação gráfica em média por cada texto analisado (210 erros em 119 textos). Se se observarem apenas os textos com erros, o número médio de erros de acentuação sobe para 3,0 por cada texto analisado (210 erros em 71 textos com erros ortográficos).

Os dados apresentados nas Tabelas 6 e 7 mostram que há dificuldades no domínio da ortografia nos textos de escreventes adultos do PE, que a acentuação gráfica constitui um desses problemas e que tal erro tem uma prevalência maior do que a dos outros erros ortográficos.

Para procurar compreender o impacto do conhecimento fonológico no domínio da acentuação gráfica, observam-se os dois subtipos de erros de acentuação gráfica – com e sem alteração do timbre da vogal tónica da palavra-alvo – na Tabela 8.

Tabela 8: Subtipos de erros de acentuação gráfica

| | N.º ocorrências | Percentagem |
|----------------------|-----------------|-------------|
| alteração do timbre | 44 | 21% |
| manutenção do timbre | 166 | 79% |
| Total | 210 | 100% |

Constata-se que em apenas 21% dos casos o erro de acento tem como consequência uma alteração do timbre vocálico. Por exemplo, a grafia *<fragéis>, em vez de <frágeis>, implica uma alteração do timbre da vogal tónica, passando de [a] para [e], de [ˈfraʒejj] para [freˈʒejj]. Na Tabela 9 apresentam-se os subtipos de erros de acentuação gráfica, em função da vogal afetada pelo erro de acentuação, com ou sem alteração do timbre e exemplificam-se alguns desses erros.

Tabela 9: Subtipos de erros de acentuação gráfica, por vogal afetada pelo erro de acentuação, com ou sem alteração do timbre

| | | N.º ocorrências | Percentagem | Exemplos |
|---------------------|-------------------|-----------------|-------------|--|
| alteração do timbre | [e] → [a] | 15 | 34% | <as> → *<às> <deveras> → *<deverás> <esta> → *<está> <através> → *<atrávez> |
| | [ê] → [a] | 1 | 2% | <expressão> → *<expressao> |
| | [ê j] → [ê j ê j] | 1 | 2% | <tem> → *<têm> |
| | [ê j ê j] → [ê j] | 2 | 5% | <têm> → *<tem> |
| | [a] → [e] | 12 | 27% | <à> → *<a> <área> → *<area> <dramática> → *<dramatica> <resultará> → *<resultara> |

| | | N.º ocorrências | Percentagem | Exemplos |
|-----------------------------|-----------|--------------------|-------------|--|
| | | | | <influenciado> → *<influênciado> |
| | [e] → [i] | 1 | 2% | <enriquecê-las> → *<enriquece-las> |
| | [ɛ] → [i] | 5 | 11% | <cérebro> → *<cerebro> |
| | [o] → [ɔ] | 2 | 5% | <pedagogo> → *<pedagógo> |
| | [ɔ] → [o] | 1 | 2% | <autónomos> → *<autônomos> |
| | [ɔ] → [u] | 4 | 9% | <periódica> → *<periódica> |
| | Total | 44 | 100% | |
| manutenç ão do timbre | [e] | 1 | 1% | <simultâneo> → *<simultaneo> |
| | [ẽ] | 2 | 1% | <importância> → *<importancia> |
| | [a] | 22 | 13% | <experenciar> → *<experênciar> <principal> → *<príncipal> <matemática> → *<matemàtica> <área> → *<àrea> |
| | [e] | 1 | 1% | <terapêuticos> → *<terapeuticos > |
| | [ê] | 12 | 7% | <ciências> → *<ciencias> <consequências> → *<consequências> <facilmente> → *<fácilmente> <previamente> → *<préviamente> |
| | [i] | 112 | 67% | <acessíveis> → *<acessiveis> <currículo> → *<currículo> <domínio> → *<dominio> <indivíduo> → *<individuo> <início> → *<inicio> |
| | [i] | 4 | 2% | <intrínseco> → *<intrinseco> |
| | [o] | 4 | 2% | <expor> → *<expôr> |
| | [ɔ] | 2 | 1% | <socioeconómicos> → *<sócio- económicos> |
| | [u] | 6 | 4% | <música> → *<mùsica> |
| | | Total | 166 | 100% |

Os resultados mostram que os casos de alteração de timbre vocálico estão quase sempre relacionados com a vogal central, que, como consequência do erro acentual, se torna algumas vezes média (12 ocorrências) e outras baixa (15 ocorrências). Nos casos de erros em que se mantém a qualidade da vogal, predominam os erros nas vogais [i] (112 ocorrências), [a] (22 ocorrências) e [ẽ] (12 ocorrências).

São ainda de sublinhar alguns factos. No caso das alterações de timbre [e] → [a], os erros (estando todos os exemplos de erros encontrados incluídos na tabela) correspondem a uma forma gráfica diferente da pretendida, mas existente (e.g. *<deverás> para <deveras>) ou a uma forma gráfica que inclui o acento, característico do alvo pretendido, ainda que em sílaba diferente da correta (e.g. *<atravez>). As alterações de timbre no sentido oposto, [a] → [e], por sua vez, derivam ou da omissão do acento gráfico (e.g. *<resultara>) ou da adição de um acento gráfico que só existe em formas morfológicamente aparentadas da palavra em causa (e.g. *<influenciado> relacionado com <influência>). Nos casos em que não há alteração de timbre, os erros ortográficos devem-se maioritariamente à omissão do acento gráfico (cf. exemplos para [i] tónico não alterado e *<ciencias>), embora também possam estar associados ao uso de um acento incorreto (e.g. *<matemática>) ou de um acento que só existe em formas morfológicamente aparentadas da palavra em causa (e.g. *<experienciar> relacionado com <experiência>).

Na Tabela 10 observam-se os resultados em função do padrão acentual das palavras-alvo que apresentam erros de acentuação gráfica.

Tabela 10: Padrão acentual das palavras-alvo que apresentam erros de acentuação gráfica

| | N.º ocorrências | Percentagem |
|-----------------|-----------------|-------------|
| átona | 14 | 7% |
| aguda | 25 | 12% |
| grave | 37 | 17% |
| esdrúxula | 63 | 30% |
| falsa esdrúxula | 71 | 34% |
| Total | 210 | 100% |

Constata-se que os erros ocorrem sobretudo em palavras esdrúxulas ou falsas esdrúxulas. Estas palavras são aquelas que, de acordo com as regras de acentuação gráfica, apresentam necessariamente um acento gráfico.

Na Tabela 11, mostra-se qual é o problema no uso do acento gráfico – isto é, se este se encontra omitido, ausente; se está incorreto (por estar na sílaba errada ou ser um acento diferente daquele que deveria ser); se é indevidamente adicionado, numa palavra que não deveria ter acento gráfico.

Tabela 11: Problema no uso do acento gráfico

| | N.º ocorrências | Percentagem |
|----------------------|-----------------|-------------|
| Ausência de acento | 123 | 58% |
| Incorreção do acento | 33 | 16% |
| Presença de acento | 54 | 26% |
| Total | 210 | 100% |

Os resultados mostram que o problema mais frequente é, claramente, a ausência de acento (58% dos erros), seguido da presença indevida do mesmo (26%).

Para melhor se compreender a caracterização dos erros de acento, apresenta-se, na Tabela 12, a relação entre subtipos de erros de acentuação gráfica, problemas no uso do acento gráfico e padrão acentual das palavras-alvo, com exemplos de erros.

Tabela 12: Relação entre subtipos de erros de acentuação gráfica, problemas no uso do acento gráfico e padrão acentual das palavras-alvo, com exemplos de erros

| Subtipo de erro | Problema de acento gráfico | Padrão acentual das palavras-alvo | N.º ocorrências | Porcentagem | Exemplos de erro |
|----------------------|----------------------------|-----------------------------------|-----------------|-------------|--|
| alteração do timbre | ausência | átona | 3 | 16% | <a> → *<a> |
| | | aguda | 4 | 21% | <será> → *<sera> <enriquecê-las> → *<enriquece-las> |
| | | grave | 2 | 11% | <têm> → *<tem> |
| | | esdrúxula | 8 | 42% | <monótona> → *<monotona> <parágrafo> → *<paragrafo> <cérebro> → *<cerebro> |
| | | falsa esdrúxula | 2 | 11% | <próprios> → *<proprios> |
| | | Total | 19 | 100% | |
| | errado | aguda | 1 | 20% | <através> → *<atravez> |
| | | grave | 1 | 20% | <frágeis> → *<fragéis> |
| | | esdrúxula | 3 | 60% | <estereótipos> → *<esteriotipos> <periódica> → *<periodica> |
| | | Total | 5 | 100% | |
| | presença | átona | 11 | 55% | <a> → *<â> <as> → *<às> |
| | | aguda | 2 | 10% | <tem> → *<têm> |
| | | grave | 7 | 35% | <esta> → *<está> <deveras> → *<deverás> <influenciado> → *<influenciado> <explicitados> → *<explicitados> <pedagogo> → *<pedagógo> |
| | | Total | 20 | 100% | |
| manutenção do timbre | ausência | grave | 10 | 10% | <acessíveis> → *<acessiveis> <possível> → *<possivel> <raízes> → *<raizes> |
| | | esdrúxula | 46 | 44% | <linguística> → *<linguística> |

ADELINA CASTELO E OTÍLIA SOUSA | DESEMPENHO 99
ORTOGRÁFICO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR – A
ACENTUAÇÃO GRÁFICA

| Subtipo de erro | Problema de acento gráfico | Padrão acentual das palavras-alvo | N.º ocorrências | Porcentagem | Exemplos de erro |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------------|-----------------|-------------|---|
| | | | | | <estímulos>→ *<estimulos> <específicas>→*<especificas> <artísticos>→ *<artisticos> <podérimos>→ *<podérimos> <terapêuticos>→ *<terapeuticos> |
| | | falsa esdrúxula | 48 | 46% | <início>→ *<inicio> <indivíduos>→ *<individuos> <domínio>→ *<dominio> <benefícios>→ *<beneficios> <simultâneo>→ *<simultaneo> <importância>→ *<importancia> <competência>→ *<competencia> |
| | | Total | 104 | 100% | |
| | errado | aguda | 1 | 4% | < congregar-se-á>→ *<congregar-se-â> |
| | | grave | 2 | 7% | <níveis>→ *<niveis> <visível>→ *<visivel> |
| | | esdrúxula | 5 | 18% | <riquíssimos>→ *<riquissimos> <matemática>→ *<matemática> <música>→ *<música> |
| | | falsa esdrúxula | 20 | 71% | <áreas>→ *<areas> <famílias>→ *<familias> <indivíduo>→ *<individuo> <indivíduo>→ *<individuo> |
| | | Total | 28 | 100% | |
| | presença | aguda | 17 | 50% | <essencial>→ *<essêncial> <expor>→ *<expôr> <for>→ *<fôr> <musicais>→ *<músicais> <possui>→ *<possuí> |
| | | grave | 15 | 44% | <facilmente>→ *<fácilmente> <linguagens>→*<línguagens> |
| | | esdrúxula | 1 | 3% | <socioeconómicos> → *<sócio-económicos> |
| | | falsa esdrúxula | 1 | 3% | <independência> → *<indepêndência> |
| | | Total | 34 | 100% | |

A observação do número de ocorrências e dos exemplos de cada tipo de erro permite identificar algumas tendências comuns nas respostas, que se passam a apresentar.

Nos casos de alteração do timbre das vogais tónicas, esta deve-se frequentemente à omissão do acento gráfico (19 do total de 44 ocorrências) ou à adição indevida do mesmo (20 ocorrências num total de 44). É ainda de sublinhar que esta adição de um acento gráfico não necessário ocorre quase sempre em palavras associáveis a outra forma gráfica com acento (cf. *<à> para <a> ou *<influenciado>, por relação com <influência>).

Nos erros que não provocam alteração do timbre vocálico, a tendência mais frequente é igualmente a omissão de acento gráfico (105 das 166 ocorrências), que é particularmente acentuada entre as palavras esdrúxulas (e.g. *<poderíamos>, *<artísticos>) e as falsas esdrúxulas (e.g. *<benefícios>). A adição, ou presença indevida, de acento gráfico (34 das 166 ocorrências) ocorre sobretudo em palavras agudas e graves que: (i) não precisam de acento gráfico devido às regras de acentuação (e.g. <expor> não precisa de acento gráfico por terminar em <r> e ser uma palavra aguda; <facilmente> não é acentuada graficamente por consistir numa palavra grave terminada em <e>, apesar de ter um acento secundário morfológico na primeira sílaba); (ii) estão relacionadas com outras palavras que apresentam acento gráfico (e.g. *<línguagens> relaciona-se com <língua> e *<músicais> com <música>). Existem ainda erros devidos a utilizações incorretas de acento gráfico (28 em 166 ocorrências). Estes empregos consistem, quase sempre, na substituição de um acento agudo por um grave (e.g. *<matemática>) ou na colocação do acento na sílaba incorreta (e.g. *<famílias>).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados na secção anterior permitem-nos encontrar algumas respostas iniciais para os três objetivos deste trabalho exploratório.

Quanto ao nível de prevalência dos erros ortográficos entre escreventes adultos de PE, verifica-se uma média de 1,8 erros nos textos analisados, que têm cerca de 350 palavras. Se se calcular a média de erros apenas nos textos com erros, esta média sobe para 3,0 erros por texto. Embora este valor não seja demasiado elevado, mostra que há um problema ortográfico frequente, sobretudo se compararmos o número de erros ortográficos de acentuação (75%) com outros erros de ortografia (25%) e se tivermos em conta o facto de os informantes serem muito escolarizados e escreverem os textos analisados em contexto de avaliação. Considerando este resultado e a relevância do conhecimento ortográfico na vida dos utilizadores da língua (cf. secção 1), torna-se evidente a importância de abordar explicitamente esta competência no âmbito do ensino da escrita.

O levantamento e a observação dos erros de acentuação gráfica efetuados neste trabalho permitem ainda caracterizar o fenómeno. Assim, os problemas no uso do acento gráfico observados nesta investigação consistem maioritariamente em erros com uma ou várias das seguintes propriedades: manutenção do timbre da vogal tónica (e.g. *<currículo>); envolvimento das vogais tónicas [a] e [i] (e.g. *<paragrafo>, *<dominio>); padrão acentual de

palavra esdrúxula ou falsa esdrúxula (e.g. *<monotona>, *<individuo>); omissão do acento (e.g. *<cerebro>). No entanto, por vezes, também se verificam erros associados ao uso incorreto do acento ou à sua adição indevida; tal acontece, quase sempre, em palavras cuja forma ortográfica se assemelha à de uma palavra com acento gráfico, seja ela morfológicamente aparentada com a palavra incorretamente ortografada (cf. *<influenciado> vs. <influência>, *<músicais> vs. <música>), seja ela apenas uma palavra homógrafa (cf. <deverás> vs. <deveras>).

Perante esta caracterização, é possível questionarmo-nos sobre quais as causas destes erros, havendo três grandes possibilidades explicativas: (i) a fonético-fonológica; (ii) a ortográfica; (iii) a visual.

Uma possibilidade a considerar é a de que a motivação dos erros seja fonética-fonológica (possibilidade (i)). Nesse caso, predominariam, por exemplo, erros associados a determinadas classes naturais (isto é, conjuntos de sons com propriedades fonético-fonológicas comuns, como a classe das vogais altas ou a das vogais posteriores) ou dificuldades em palavras com um tipo único de padrão acentual. No entanto, os dados não parecem ser explicáveis apenas com razões fonético-fonológicas. As vogais tónicas mais afetadas pelos erros ortográficos (o [a] e o [i]) não constituem uma classe natural (a primeira é uma vogal central baixa e a segunda é uma vogal anterior alta) e não há uma tendência constante para cometer erros ortográficos num tipo único de padrão acentual de palavra. O único facto que poderá ser associado a uma influência fonética é o de predominarem os erros ortográficos que não causam alteração de timbre vocálico, o que é bastante significativo. Parece, pois, haver algum conhecimento (provavelmente implícito, intuitivo) de que certas opções em termos de acento gráfico têm consequências ao nível segmental, quando a palavra é lida, levando a que tais opções sejam evitadas.

Por outro lado, é igualmente possível que os erros identificados se possam dever, pelo menos parcialmente, a fatores ortográficos (possibilidade (ii)). De facto, a maioria dos erros encontrados consiste na omissão do acento gráfico, sobretudo nas esdrúxulas e falsas esdrúxulas. Como só estas palavras apresentam obrigatoriamente acento gráfico, é expectável, por motivos de frequência relativa de acentos gráficos e da consequente probabilidade de omissão dos mesmos, que se verifiquem mais problemas de acentuação gráfica em tais palavras. Por outras palavras, como as esdrúxulas e as falsas esdrúxulas apresentam sempre acento gráfico e uma tendência revelada nos dados consiste na omissão do acento gráfico, é natural que se verifique uma proporção relativamente elevada de erros nas palavras com este padrão acentual. Assim sendo, grande parte do problema de acentuação ortográfica pode residir numa certa indiferença perante as próprias regras ortográficas, numa não valorização do diacrítico, ou num eventual desconhecimento das regras.

Além disso, outros erros apontam também no sentido de um desconhecimento das regras ortográficas. Por exemplo, a adição incorreta de um acento em palavras agudas terminadas em <r> (e.g. *<expôr>) ou em advérbios de modo que apresentam um acento secundário morfológico mas constituem palavras graves terminadas em <e> (e.g. *<fácilmente>). Estes factos indiciam, pois, que o desconhecimento do funcionamento do sistema ortográfico pode estar na base das dificuldades encontradas.

Por fim, uma motivação de ordem visual (possibilidade (iii)) pode igualmente contribuir para explicar os erros identificados. Não conhecendo as regras ortográficas, é natural que os escreventes recorram à memória de padrões ortográficos muito frequentes que conhecem, para decidir como ortografar uma palavra. Assim se explicariam quase todos os erros cometidos por substituição ou adição de acento. Por exemplo, *<expôr> pode ser relacionado com <pôr>, que tem acento gráfico para se diferenciar de <por>, ignorando-se que a primeira palavra não precisa de acento gráfico por terminar em <r>, ser aguda e não precisar de se distinguir de nenhuma outra.

Também no âmbito das dificuldades de compreensão do funcionamento do sistema ortográfico é possível assinalar um eventual desconhecimento do impacto da derivação por sufixação na estrutura acentual das palavras. Na derivação por sufixação, o acréscimo do número de sílabas ou a junção de um determinado morfema têm consequências na acentuação. Vejam-se os exemplos: <música> → <musical>; <influência> → <influenciado>; <garfo> → <garfada>. No primeiro caso, uma esdrúxula, por derivação, passa a aguda devido à adição do morfema –al; no segundo, uma falsa esdrúxula passa a grave seguindo o padrão das formas verbais; no terceiro exemplo, a palavra continua grave, mas a posição do acento muda. No entanto, vários erros ortográficos observados no *corpus* em estudo consistem em manter o acento gráfico da palavra que constitui a base da derivação – i.e. *<músicais>, *<influenciado>. Como há a representação ortográfica da palavra base com acento (i.e. <música>, <influência>), é essa imagem que prevalece. Portanto, o uso de acento gráfico nestes casos seria explicado pela memória da palavra base e não pelo conhecimento das regras ortográficas e pela análise da acentuação da palavra a escrever.

Em suma, os resultados sugerem que os erros de acentuação gráfica entre escreventes adultos são motivados, sobretudo, pelo desconhecimento das regras ortográficas e pelo conhecimento da forma ortográfica de várias palavras que estão associadas à palavra-alvo e que são, provavelmente, mais frequentes. Esta conclusão, por sua vez, tem implicações didáticas importantes: (i) é fundamental promover a valorização da competência ortográfica (para se evitarem puras omissões no uso da acentuação gráfica); (ii) torna-se necessário abordar explicitamente o conhecimento do funcionamento da ortografia, para que quem escreve se baseie no conhecimento das regras ortográficas e não apenas na forma visual das palavras conhecidas (até porque convém evitar confusões entre palavras devidas a um mau domínio da competência ortográfica). Alguns dos erros identificados neste estudo – e apresentados na Tabela 13 – poderão inspirar a construção de materiais didáticos que abordem este tema com escreventes adultos.

Tabela 13: Exemplos de erros identificados neste estudo, úteis na construção futura de materiais didáticos

| Palavra sem acento gráfico | Palavra com acento gráfico |
|----------------------------|----------------------------|
| <esta> | <está> |
| <a> | <à> |

| | |
|-----------------|-----------------|
| <resultara> | <resultará> |
| <tem> | <têm> |
| <enriquece-las> | <enriquecê-las> |
| <explicita> | <explícita> |
| <possui> | <possuí> |

Para terminar, é importante salientar algumas tarefas a realizar em investigação futura. Em primeiro lugar, é fundamental alargar a amostra de dados, incluindo mais participantes e outros contextos de recolha de dados. Quando se tiver mais dados, será possível sistematizar, de forma mais clara e segura, quais são os padrões de erros mais frequentes. Por fim, será necessário desenhar a intervenção didática a aplicar em diferentes níveis de escolaridade, de modo a garantir o domínio desta competência na idade adulta, bem como avaliar a eficácia dessa mesma intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, K. (2011). What Is Orthographic Knowledge? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 592–60
- Barbeiro, L. F. (2007). *A aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Asa.
- Berninger, V. W., Rutberg, J., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 44, 3–30.
- Cabeleira, S., & Correia, S. (2004). Ditongos, tritongos e hiatos – Intuição e propostas de divisão silábica (trabalho com crianças dos 10 aos 13 anos em PE). In T. Freitas & A. Mendes (orgs.). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 351-362.
- Cardoso-Martins, C. (2005). Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp.171-188). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cardoso-Martins, C., Resende, S. M., & Rodrigues, L. A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing*, 15, 409-432.
- Cardoso, A., Magro, C., Braz, J. & Nunes, T. (2014). CUTe: Corpus of Portuguese Undergraduates' Texts - Um recurso para a investigação em escrita académica em

- português. In Moreno, A., Silva, F., Falé, I., Pereira, I. & Veloso, J. (Orgs.), *XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística - Textos selecionados* (pp. 205-227). Porto: APL
- Carvalho, A. (2012) *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/1375>
- Castelo, A. (2004). *A Proeminência Secundária no Português Europeu*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não-consonântico no Português Europeu: descrição, implicações e aplicações para o ensino do Português como língua materna*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Castelo, A., Santos, R., & Freitas, M.J. (2016). O uso de vogais ortográficas por aprendentes de português como língua estrangeira: unidade na diversidade. In Barbara Hlibowicka-Węglarz, Justyna Wiśniewska, Edyta Jabłonka (org.). *Lingua Portuguesa: Unidade na diversidade*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej, pp.181-194.
- Cunha, C., & Cintra, L.L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa (10ª ed., 1994).
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 549-568.
- Drenska, M. (1986). Existem ditongos crescentes em posição final de palavra em português? In *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 53-77.
- Ehri, L. C. (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp.63-94). Londres: British Dyslexia Association.
- Ferreiro e Pontecorvo (1998). La segmentación en palabras gráficas. In Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R. & Hidalgo, I. G. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp.45-86). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Colibri/APP.
- Gerber, M. M., & Hall, R. J. (1987). Information-processing approaches to studying spelling

- difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 34–42.
- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2009). *Orthographic performances in a Portuguese primary school: A longitudinal study in third and fourth grades*. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 43-61
- Hulst, H. (1999). Word accent. In H. Hulst (org.), *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*, 3-115. Berlin, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., Kennedy, B., Lovett, M. & Morris, R. (2006). The relationship of spelling recognition, RAN, and phonological awareness to reading skills in older poor readers and younger reading-matched controls. *Reading and Writing*, 19, 845–872.
- Kessler, B., & Treiman, R. (2015). Writing systems: Their properties and implications for reading. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 10–25). New York, NY: Oxford University Press.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. e Morin, M.-F. & Pasa, L. (2005). Orthography Learning in French: From A to Z. In Sousa, O. (Ed.). *Da Investigação às Práticas: Estudos de natureza educacional*, 6 (2), 87-102.
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008/2009). How words cast their spell: Spelling is an integral part of learning the language, not a matter of memorization. *American Educator*, 32(4), 6–16, 42–43.
- Mateus, M. H. (2003). Fonologia. In M. H. Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 987-1032.
- Mateus, M. H., & d'Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: OUP.
- 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.
- Nadeau, M., & Sousa, O.C. (2017) Developing grammatical reasoning to support orthographic problem solving in two different writing systems, French and Portuguese, through the practice of metalinguistic dictations. Póster apresentado ao IV Writing Research Across Borders, Pontifícia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction*, 19, 299- 308
- Pereira, I. (1999). *O Acento de Palavra em Português. Uma Análise Métrica*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Perfetti, C. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*

- (pp. 21–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357–383.
- Pollo, T., Treiman, R. & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia*, 32(3) | 449-459.
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 161-181.
- Rosa, J. (2003). Morphological awareness and spelling development (Doctoral thesis). Department of Psychology, University of Oxford Brookes, Oxford, London, England.
- Santos, R., Freitas, M.J. & Veloso, J. (2014). Grupos consonânticos na escola: desenvolvimento fonológico e conhecimento ortográfico. *Diacrítica*, 28 (1), 407-436
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/FCT.
- Sousa, Ó. (2000). Ortografia e escola. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 3, 95-103.
- Sousa, O. & Vohlgemuth, L. (2002). Um estudo de inferências linguísticas. In Bárrios, A. & Ribeiro, J. (Org.). *Globalização e Desenvolvimento Profissional do professor* (pp. 475-483). Lisboa: ESELx.
- Teixeira, M. (2012). A (im)precisão ortográfica no ensino básico e no ensino superior – um estudo de caso. *Anais do SIELP*. Volume 2 Número 1. Uberlândia: EDUFU, 1-8
- Sousa, O.C. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: MediaXXI
- Sousa, O, Costa, J. A. E Nadeau, M (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & Educación*, 27 (4): 868-878.
- Vale, A. P. (2015, julho). Fontes de conhecimento usadas na escrita de palavras: perspetiva desenvolvimental. Comunicação apresentada no 6º Seminário de Formação Contínua: Ortografia e Desenvolvimento da Consciência Linguística da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Vale, A. P. & Sousa, O.C. (2017). Homophone dominance effect in European Portuguese verb spelling: Póster apresentado ao XIII International Symposium of Psycholinguistics, 5- 8 April, 2017. Braga.

Vale, A. P., Martins, B., Silva, A. R., & Perpétua, R. (2017, abril). Early orthographic knowledge in european portuguese: The spelling of the schwa. Poster presented at XIII International Symposium of Psycholinguistics, Braga.

Vigário, M. (2003). *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlim, Nova Iorque: Mouton de Gruyter.