

## ERROS ORTOGRÁFICOS NO PRESENTE EM PROFESSORES DO FUTURO: RELAÇÃO (IM)PROVÁVEL?

**José António Costa**

joseacosta@ese.ipp.pt

ESE/P.Porto, Centre for Linguistics of the University of Porto (Portugal)

**Inês Oliveira**

inesoliveira@ese.ipp.pt

ESE/P.Porto, Centre for Linguistics of the University of Porto (Portugal)

**Joana Querido**

joanasantos@ese.ipp.pt

ESE/P.Porto, CEOS.PP, ISCAP, Instituto Politécnico do Porto, 4465-004 Porto, Portugal.

**Ana Sofia Lopes**

analopes@ese.ipp.pt

Centro de investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 4200-465, Porto, Portugal.

**Resumo:** A escrita corresponde a uma atividade linguística complexa e envolve o domínio das competências gráfica, ortográfica e compositiva, que se pressupõe que tenha sido alcançado até ao final da escolaridade obrigatória. Direcionando a atenção para a competência ortográfica, aquela que se encontra em relevo no presente artigo, importa referir que o seu desenvolvimento é essencial para qualquer indivíduo, porém a sua preponderância aumenta sobrejamente no caso de futuros professores, que se assumem como responsáveis por garantir a sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. Assim, foi desenvolvido um estudo na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que procurou *i*) avaliar o nível de estabilização da competência ortográfica dos estudantes à entrada no Ensino Superior (ES); *ii*) apurar o tipo de erros ortográficos mais recorrentes no nível de ensino em destaque; e *iii*) verificar a existência de uma relação entre a frequência de erros e o curso do Ensino Secundário frequentado pelos estudantes. Para cumprir estes objetivos, procedeu-se ao levantamento e à análise das incorreções ortográficas presentes em 104 provas de avaliação da unidade curricular *Gramática da Comunicação*, do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica. Os resultados confirmam que as fragilidades no desempenho ortográfico persistem no ES, situando-se com maior preponderância ao nível das regras de correspondência grafema-fonema e da acentuação gráfica.

**Palavras-chave:** escrita; competência ortográfica; norma ortográfica; tipologia de erros; Ensino Superior.

**Abstract:** Writing is a complex linguistic activity and involves mastering graphic, orthographic and compositional skills, which are supposed to have been achieved by the end of compulsory schooling. Turning our attention to spelling, the skill highlighted in this article, it is important to note that its development is essential for any individual, but its preponderance increases greatly in the case of future teachers, who are responsible for ensuring the systematisation of knowledge of spelling conventions. A study was therefore carried out at the ESE of the Polytechnic of Porto, which sought to *i)* assess the level of stabilisation of students' spelling skills on entry to Higher Education (HE); *ii)* determine the type of spelling errors that are most common at the level of education in question; and *iii)* verify the existence of a relationship between the frequency of errors and the secondary school course attended by the students. In order to fulfil these objectives, we surveyed and analysed the spelling errors found in 104 assessment tests for the *Grammar of Communication* subject in the 1st year of the Basic Education degree. The results confirm that weaknesses in spelling performance persist in HE, with a greater preponderance in graphic accentuation.

**Keywords:** writing; spelling competence; spelling norms; typology of errors; higher education.

## 1 - Introdução

Apesar de se assumir que a grande tarefa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da língua portuguesa, é ensinar a ler e a escrever, a verdade é que vários aspetos nucleares ao nível da escrita não estão consolidados no final da escolaridade obrigatória, constatação cujo nível de (eventual) surpresa pode ser atenuado ao considerar-se a “complexidade e diversidade das operações e processos que o acto de escrever põe em jogo” (Fonseca 1992: 232).

A preocupação com esta temática resultou da nossa experiência de vários anos na leção no Ensino Superior (ES), constatando as dificuldades que os estudantes costumam evidenciar na construção de um texto escrito, em particular no que diz respeito à competência ortográfica. Deste modo, definimos três questões de partida para um estudo concretizado junto de estudantes da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto:

1 – A competência ortográfica dos estudantes está estabilizada à entrada do Ensino Superior, considerando que é suposto terem-na desenvolvido ao longo de 12 anos de escolaridade obrigatória?

2 – Que tipos de erros ortográficos serão mais frequentes em estudantes de ES?

3 – Haverá uma relação entre a frequência de erros cometidos pelos estudantes e a sua proveniência relativamente à formação do Ensino Secundário?

Em relação à primeira questão, esperamos uma resposta negativa, pela experiência da nossa prática letiva, como acima explicámos. Os poucos estudos existentes sobre o tema em contexto de ES também apontam nesse sentido (Cardoso *et al.* 2014; Castelo & Sousa 2017; Mangas & Ferreira 2017; Teixeira 2012), reforçando as nossas expectativas e a necessidade de direcionar a atenção para as dificuldades ortográficas dos estudantes e para delinear estratégias de remediação e resolução.

Considerando as diversas tipologias de erros consultadas (cf. secção 2), optámos, na análise dos dados, pela proposta de Pinto (1997), que distingue erros de uso (ou grafemáticos), erros fonéticos e erros linguísticos. A estes tipos acrescentámos um quarto, relacionado com certas convenções de escrita, como adiante esclareceremos. A nossa expectativa, para responder à segunda questão de partida, seria encontrar maioritariamente erros linguísticos, uma vez que mobilizam um conhecimento metalinguístico mais aprofundado e, por isso, evitá-los pressupõe um conjunto de informações sobre a língua que nem sempre os estudantes revelam possuir. Os erros linguísticos são, efetivamente, os mais complexos (Pinto 1997), supondo-se, portanto, que as questões grafemáticas e fonéticas estejam resolvidas à entrada para o Ensino Superior.

Precisamente porque a formação na área da língua será mais profunda entre os estudantes provenientes dos cursos de Humanidades, acreditamos, na avaliação da questão 3, que estes terão um desempenho ortográfico mais eficaz do que os seus colegas oriundos de outras formações.

Assim, iniciámos este artigo com uma breve revisão da literatura, evidenciando algumas noções fundamentais na área da competência ortográfica, apresentando estudos realizados sobre o tema no ES e explicitando as opções assumidas na classificação tipológica dos erros, essencialmente para a descrição, análise e discussão dos resultados (secções 4 e 5) obtidos no estudo elaborado, cujos pressupostos metodológicos serão apresentados na secção 3. A terminar, após esboçarmos respostas possíveis às questões de partida (secção 5), enunciaremos breves considerações finais.

## 2 - Revisão da literatura

A escrita é uma atividade linguística que envolve a “interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos” (Cassany 1999: 29) e cuja complexidade decorre da natureza das competências ativadas: uma competência gráfica, relacionada com a gestão da mancha gráfica e a utilização de sinais adequados num suporte específico; uma competência ortográfica, relativa ao modo como cada língua atualiza o sistema de escrita adotado, praticando diferentes formas de seleção das unidades a representar; e uma competência composicional, referente ao conjunto de capacidades necessárias à combinação de elementos linguísticos na construção de um texto.

No presente estudo, dedicamos a nossa atenção à competência ortográfica, de que nos ocuparemos, quanto aos seus pressupostos teóricos, na subsecção 2.1. O desenvolvimento desta competência envolve três dimensões essenciais, sendo

uma delas a relativa às regras de correspondência grafema-fonema, fixadas, em cada língua, na norma ortográfica (2.2), dependente de critérios linguísticos e não linguísticos (Castro, Duarte & Leiria 1987; Costa 2010). A inobservância das regras subjacentes à norma determina o aparecimento de “erros” ortográficos, que funcionam como um barómetro das competências ortográficas dos escreventes e serão objeto de breve análise tipológica em 2.3, de modo a enquadrar os dados adiante apresentados. Sendo o *público* considerado composto por estudantes do ES, dedicamos a subsecção 2.4 a estudos já desenvolvidos no âmbito do desempenho ortográfico destes estudantes e que fornecem alguns indicadores teórico-metodológicos para a investigação que concretizámos.

## 2.1 - Competência ortográfica

A ortografia corresponde, como acima assumimos, a uma atualização do sistema de escrita que cada língua seleciona. Os sistemas de escrita permitem estabelecer uma ligação entre as línguas e a sua representação gráfica, ditando, segundo Perfetti (1997: 38), “le niveau auquel les contraintes linguistiques générales sont imposées sur l’écrit”, ou seja, o modo como o sistema de transcrição gráfica desencadeia, em diferentes momentos, “certains rapports (...) avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)” (Catach 1995: 16).

A competência ortográfica dos escreventes está sujeita a este fator *diacrónico*, mas depende, sobretudo, de outros fatores: o domínio das regras de representação gráfica da linguagem verbal praticadas numa determinada língua, o conhecimento das complexas relações entre grafemas e fonemas e dos padrões ortográficos típicos da língua e a consciência de que diversas formas de realização oral correspondem, muitas vezes, a uma única forma ortográfica (Barbeiro 2007).

Em princípio, os mecanismos subjacentes à competência ortográfica estão automatizados no final do 1.º CEB, nível de escolaridade que tem a função de promover um contacto sistemático, explícito e metalinguístico com a linguagem escrita (Barbeiro 2007; Pinto 1994). Veremos adiante que tal parece não suceder em várias situações, apesar de ser claro para os vários intervenientes nas ações educativas que a competência ortográfica se afigura importante não só no percurso escolar, mas também nas imagens que socialmente criamos quando interagimos com os outros: uma imagem sobre a nossa capacidade de escrever sem erros, mas também uma imagem sobre a nossa habilidade para comunicar de forma eficaz, tornando menos opacas as intenções e as interpretações.

Numa leitura das *Aprendizagens Essenciais de Português* (ME 2018), podemos identificar três dimensões exploradas no 1.º CEB e que se tornam centrais ao longo da vida: o ensino das letras do alfabeto, as regras de correspondência grafema-fonema e a utilização dos sinais de pontuação e outros sinais de escrita.

Relativamente ao ensino das letras, torna-se fundamental perceber quais as funções que desempenham, ou seja, tomar consciência de que apenas quando representam sons da língua as letras integram grafemas, sem prejuízo de surgirem

em outros contextos sociais (na ordenação e classificação, na numeração romana, nos tamanhos de peças de roupa...), mesmo que aí não assumam qualquer valor linguístico.

No estudo que desenvolvemos, os maiores problemas dos estudantes do ES situam-se ao nível das regras de correspondência grafema-fonema (cf. subsecção 2.2) e ao nível da utilização de sinais de escrita, em particular dos acentos gráficos, áreas de que agora nos ocuparemos com mais detalhe. O ensino deste último tópico pressupõe a consciência de que a colocação do acento gráfico interage, de forma clara, com o acento prosódico.

Em português, o acento gráfico sinaliza sempre a vogal tónica na palavra, podendo, igualmente, contribuir para distinguir o grau de abertura nos timbres intermédios, critério que distingue acento agudo e acento circunflexo colocados sobre as letras <a> (*café* e *câmara*), <e> (*pêssego* e *tépida*) e <o> (*trôpego* e *cónego*).

Deste modo, o conhecimento da estrutura morfológica da palavra, designadamente em nomes e adjetivos, ajuda a compreender as regras de colocação do acento gráfico, na medida em que, habitualmente, as palavras são acentuadas na última vogal do radical, como sucede em *casa*, *calcanhar*, *livreiro* ou *atum*. Escapam a esta regra as palavras esdrúxulas e algumas palavras graves, como *táxi* ou *âmbar*.

A sinalização gráfica da vogal tónica em nomes e adjetivos cumpre também algumas regras. Assim, todas as palavras esdrúxulas, que não seguem a regra geral de acentuação, são graficamente acentuadas. Nas demais, tipicamente, colocamos acento gráfico em palavras agudas terminadas em <a/e/o/em> tónicos e em palavras graves que não terminem desta forma, como verificamos nas seguintes formas:

- Palavras agudas com acento gráfico - *café*, *armazém*;
- Palavras agudas sem acento gráfico - *anel*, *folar*;
- Palavras graves com acento gráfico - *táxi*, *órgão*;
- Palavras graves sem acento gráfico - *livre*, *nuvem*.

Esta sistematização permite-nos verificar que a (pseudo)regra tradicional de que, por norma, as palavras graves não são acentuadas e de que as agudas o são acaba por não encontrar correspondência nas práticas efetivas de colocação do acento gráfico.

A utilização dos sinais de escrita envolve, igualmente, a pontuação, dimensão que emergiu de forma clara nas dificuldades evidenciadas pelos estudantes na amostra considerada, em particular no quadro dos *erros de convenção*. Halliday (1989) evidencia três funções principais para os sinais de pontuação. Além da sua relevância discursiva e de relação entre elementos textuais, destaca a função sintática, enquanto *instrumento* de junção ou de separação de constituintes frásicos, como sucede com a vírgula, o sinal que mais hesitações suscita nos estudantes cujas produções textuais analisámos: permite a individualização de constituintes

com a mesma função sintática (numa enumeração, por exemplo) ou o destaque de outros (como o vocativo ou o aposto). A complexidade associada às regras de uso da vírgula e alguns *mitos* presentes no seu ensino, como o referente à identificação das pausas da oralidade, justificam uma abordagem pedagógica sistemática e cientificamente informada (Baptista, Barbeiro e Viana 2011).

## 2.2 - Norma ortográfica

Das três áreas assinaladas como cruciais no 1.º CEB e, conseqüentemente, no uso adequado da ortografia, falta considerar em pormenor a relativa às regras de correspondência grafema-fonema, decorrentes de um conjunto de critérios que permitem definir a norma ortográfica.

Por vezes, a definição da norma ortográfica associa-se equivocadamente a uma norma oral mais prestigiada e que não está registada por escrito. Sendo verdade que, em alguns casos, essa correspondência se verifica, também é verdade que a opção gráfica em determinados contextos é contrária à norma padrão. No primeiro caso, encontramos a relação entre os grafemas <b> e <v> e os fonemas [b] e [v], uma ligação biunívoca que reflete, na escrita, a escolha da norma prestigiada quanto à distinção entre ambos. Contudo, quando consideramos a sequência gráfica <ou>, constatamos que representa o fonema [o] da norma padrão, apesar de sugerir uma relação mais próxima com o ditongo [ow] preservado apenas nos falares do Norte.

Assim, percebemos que a norma ortográfica não pode dar conta da diversidade de usos orais, nem sequer de uma norma prestigiada na oralidade, do mesmo modo que não permite abarcar as possibilidades de realização de certas palavras independentes de fatores dialetais (cf. diferentes realizações orais de palavras como *educar* ou *emigrar*). Por outro lado, as diferentes variedades da língua podem, de facto, ter eco na norma ortográfica, como se constata em formas como *coelho* ou *cenoura*. Acresce, ainda, que o *e o* de hoje pode ser a norma de amanhã (ex: *vôo*>*voo*; *preguntar*>*perguntar*), uma vez que a norma ortográfica está sujeita às variações que cada comunidade decide, embora a sua evolução seja necessariamente mais lenta do que a da língua oral (Castro *et al.* 1987).

Entre os critérios subjacentes a esta norma, há vários de natureza não linguística, determinados por fatores históricos e pedagógicos. Relembre-se, a título ilustrativo, como o Acordo Ortográfico em vigor acolheu para facilitar a aprendizagem da grafia (cf. base IV da nota explicativa do Acordo Ortográfico de 1990 - anexo II), a eliminação de <c> e <p> quando não articulados nas palavras, mas preservou, por força da etimologia, o <h> em início de palavra.

Nos critérios linguísticos, identificamos três grandes grupos: fonológicos, morfológicos e etimológicos (Costa 2010). Os primeiros permitem compreender a relação privativa que se estabelece, respetivamente, entre os grafemas <f>, <v>, <t>, <d>, <p>, <b> e <l> e os fonemas [f], [v], [t], [d], [p], [b] e [l]. Considerando que o alfabeto português apresenta 26 letras, facilmente constatamos

que nem sempre o critério fonológico orienta as regras de correspondência grafema-fonema.

Basta pensar, a este propósito, na polivalência funcional de grafemas como o <s>, o <c> ou o <x> ou na diversidade de grafemas disponíveis para representar os fonemas [s] ou [z] para verificar que será necessário procurar na etimologia as razões para a ausência de biunivocidade nas relações grafema-fonema nestes casos. São necessárias informações de natureza histórica (que aqui não desenvolveremos por questões de espaço) para compreender como estas discrepâncias se instituíram nas práticas ortográficas, perpetuando, em vários casos, diferenças fonéticas e fonológicas que outras sincronias do português conheceram.

Além dos critérios fonológicos e etimológicos, há, ainda, uma dimensão morfológica presente na ortografia, subjacente, por exemplo, ao facto de o grafema <s> representar sistematicamente o plural de nomes e adjetivos, mesmo que as realizações fonético-fonológicas possam variar, como se constata nas sequências *casas amarelas/casas brancas/casas pretas*. Por um processo fonológico de assimilação (Duarte 2000), o segmento final (indicativo do plural) da palavra *casas* corresponde a realizações fonéticas diversas: [z] no primeiro exemplo, [ʒ] no segundo e [ʃ] no terceiro. O grafema <s> mantém-se, preservando essa informação morfológica que a concretização fonética acaba por mascarar.

Estes critérios não permitem resolver todas as dificuldades ortográficas, mas oferecem um enquadramento para a compreensão de várias regras de correspondência grafema-fonema existentes na língua e cuja inobservância determina o aparecimento de erros ortográficos, como veremos, com mais pormenor, nas secções seguintes, em particular nas produções escritas de estudantes do Ensino Superior.

### 2.3 - Tipo de erros

Os critérios acima enunciados fornecem uma ferramenta para a análise e, conseqüentemente, para as práticas de avaliação da escrita, que permitem, assim, identificar os níveis em que se registam as incorreções dos alunos (Baptista, Viana & Barbeiro 2011; Vale & Sousa 2022) de que adiante nos ocuparemos. O problema pode situar-se no processamento da forma fonológica (segmentação, identificação e ordenação dos fonemas) ou na representação grafemática dos sons sem que tal afete o fonetismo, mas também no cumprimento de certas convenções da escrita.

Vários autores propõem tipologias que permitem classificar os erros, ferramenta útil para ajudar a criar percursos de ajuda ao aprendente. Apresentaremos de forma esquemática algumas dessas propostas nesta subsecção, deixando para a secção 3 a explicitação da proposta que adotámos no nosso estudo.

Em 1984, Andrée Girolami-Boulinier propôs uma tipologia que, nas palavras de Graça Pinto (1998: 146), “contempla a compreensão por parte do sujeito e as

suas dificuldades a nível perceptivo e lexical”. Distingue a autora francesa quatro categorias:

- a) erros de género e número (resultam da aplicação errada de regras de concor-  
dância, como *os berlindes e as bolas amarelas*, quando pretende referir-se que  
também os berlindes são amarelos);
- b) erros de uso (afetam a forma gráfica da palavra, mas não a sua forma audi-  
tiva, como *\*cino*);
- c) erros fonéticos (mudam o fonetismo da palavra, como *\*paseio*);
- d) erros linguísticos (morfologia verbal, como *\*hades*, e individualização ou  
identificação lexical, como *\*derepente*).

Os problemas de acentuação gráfica são também objeto de análise, distinguindo a autora aqueles que não afetam a leitura da palavra (sendo, por isso, erros de uso) e aqueles que afetam a sua forma oral (sendo, conseqüentemente, fonéticos). Esta proposta, originalmente para o francês, foi adaptada para o português por Maria da Graça Pinto (1994, 1998). À semelhança desta autora, também Graça Rio-Torto (2003) estabelece uma tipologia organizada com base nos critérios subjacentes à norma e que permite uma reflexão metalinguística, distinguindo erros fonéticos, erros grafemáticos (os *de uso*, segundo Girolami-Boulinier), erros linguísticos e de fronteira de palavra, estando as duas últimas categorias subsumidas nos *erros linguísticos* de Girolami-Boulinier.

Por seu turno, Luís Barbeiro (2007) organiza a sua proposta com base nas causas dos erros, o que permite promover, em aula, uma reflexão metalinguística sobre o que motivou o erro e sobre quais as informações linguísticas relevantes para o resolver. O autor identifica cinco critérios implicados no domínio ortográfico (fonológico, morfológico, lexical, sintático e frásico-entonacional) como base para a construção de nove categorias de erros: falhas de transcrição, transcrição da oralidade, inobservância de regras ortográficas de base fonológica, inobservância de regras ortográficas de base morfológica, incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra, incorreções de acentuação, incorreções no uso de maiúsculas e minúsculas, inobservância da unidade gráfica da palavra e incorreções por translineação. Apesar de não termos seguido de perto esta última proposta, alguns tipos são úteis para descrever e explicar erros que identificámos no *corpus*.

A análise dos erros ortográficos permite retirar ilações sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e constitui, assim, uma oportunidade pedagógica para ensinar a ortografia. É com base neste pressuposto que desenvolvemos o estudo apresentado neste artigo, adotando uma tipologia que se inspira em algumas das ideias enunciadas nesta subsecção e que retomaremos e expandiremos na secção 3, no âmbito dos procedimentos metodológicos seguidos. Antes ainda, faremos uma breve revisão da literatura versando estudos sobre competência ortográfica de estudantes universitários, que são o nosso público-alvo.

## 2.4 - O desempenho ortográfico de estudantes do Ensino Superior

No panorama da investigação linguística em Portugal, os estudos dedicados à competência ortográfica concentram-se, *grossa modo*, nos anos iniciais da escolaridade obrigatória. Todavia, a preocupação com a análise e a categorização dos erros ortográficos não deve ser limitada aos primeiros anos do ensino formal, mas também, de forma abrangente, deve estender-se a todos os ciclos de ensino, incluindo o ES. Com efeito, apesar de muitos dos estudantes universitários serem falantes competentes, uma parte significativa deles não demonstra um domínio satisfatório do conhecimento gramatical e das convenções ortográficas que são fundamentais para o cumprimento da norma padrão (Costa 2007, citado por Cardoso *et al.* 2014). Portanto, as fragilidades no desempenho ortográfico parecem persistir ao longo do percurso formativo dos alunos, tornando imperativa a exploração da realidade ortográfica no ES.

Nesta senda, salientam-se, subsequentemente, alguns dos estudos realizados, até ao presente momento, no âmbito do ciclo de ensino em relevo. Numa primeira instância, expõe-se o contributo de Teixeira (2012), que analisou as (im)precisões ortográficas de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do 1.º Ciclo de Estudos Superiores (CES). Os resultados do seu estudo revelaram uma maior incidência de erros de acentuação gráfica e de incorreções por inobservância de regras de base morfológica, no caso dos estudantes do 1.º CES. No que respeita à análise comparativa, verificou-se que os alunos do 1.º CES têm um número superior de incorreções de acentuação gráfica e de dificuldades de utilização de maiúsculas e minúsculas do que os alunos do 1.º CEB.

Por seu turno, Cardoso *et al.* (2014) apresentaram o CUTe – *Corpus of Portuguese Undergraduates' Texts* –, um projeto desenvolvido na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o intuito de constituir e de disponibilizar um *corpus* eletrónico de escrita académica em Português, com anotação de erros que envolvem os níveis micro e macroestruturais. Deste modo, o projeto em questão viabilizou a avaliação das fragilidades existentes nas produções escritas dos estudantes do ES. Em linhas gerais, os autores indicaram que, num total de 50 textos, a maior dificuldade observada dizia respeito à pontuação, registando uma percentagem de erros igual a 33,5%. Já em contraste com o estudo anterior, os erros de acentuação apresentaram uma percentagem de ocorrência de 4,3%.

Acrescente-se que o ano de 2017 foi marcado pela publicação de dois outros estudos neste âmbito. Primeiramente, há que mencionar a investigação exploratória desenvolvida por Castelo e Sousa (2017), que consistiu na análise dos erros ortográficos presentes nos textos escritos na prova de Língua Portuguesa, um dos requisitos de entrada nos mestrados profissionalizantes em Educação (Educação Pré-Escolar e Ensino dos 1.º e 2.º CEB). Num universo de 119 textos analisados, constatou-se que 60% incluíam erros ortográficos e que, no que concerne à tipologia de erros, os de acentuação gráfica predominavam, com uma percentagem igual a 75%. A investigação, focada sobretudo na acentuação gráfica, permitiu, ainda, caraterizar os problemas no uso do acento ortográfico. Melhor dizendo,

de acordo com as autoras citadas, os erros observados possuíam as seguintes propriedades: “manutenção do timbre da vogal tónica (e.g. \*<curriculo>); 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>)” (p. 101). Note-se que não raro se detetaram incorreções relacionadas com a utilização incorreta do acento ou com o seu uso indevido.

No que tange ao outro estudo, concretizado por Mangas e Ferreira (2017), este incidiu na produção escrita de estudantes do último ano da Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Os participantes frequentavam duas Unidades Curriculares (UC) na área das Ciências da Linguagem, designadamente Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem e Processamento da Leitura e da Escrita, e o objetivo da investigação consistiu em identificar e analisar os erros ortográficos presentes nos textos das provas escritas das duas UC suprarreferidas. Com a análise dos dados, observou-se que, num total de 181 provas, os erros mais recorrentes estavam associados à acentuação gráfica e que os únicos cuja percentagem de ocorrência era nula correspondiam aos referentes à translineação.

Em suma, os estudos descritos precedentemente contribuem para o conhecimento do desempenho ortográfico dos estudantes do Ensino Superior, contudo revelam, de igual modo, a existência de uma significativa lacuna na investigação linguística em Portugal. Pese embora a escassez de estudos neste quadro, pode-se afirmar que os resultados expostos evidenciam a persistência de fragilidades ortográficas entre os estudantes universitários, parecendo ser os erros de acentuação gráfica os que imperam.

### 3 - Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Para a realização do presente estudo, constituiu-se um *corpus* cujas entradas corresponderam a erros ortográficos registados na primeira frequência de avaliação da UC Gramática da Comunicação, disciplina que integra o plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no primeiro semestre do primeiro ano curricular. Esta UC tem como principais objetivos definir a importância da comunicação humana e a diversidade de sistemas e elementos semióticos nela envolvidos e compreender as especificidades da linguagem verbal. No elemento de avaliação considerado, a primeira de duas frequências, testaram-se conteúdos relacionados com as propriedades da linguagem verbal, os elementos e os processos da comunicação.

Considerando o exposto, este estudo contou com a participação de 104 estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, a qual confere acesso aos mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em Ensino dos 1.º e 2.º CEB. No que diz respeito ao percurso escolar dos estudantes participantes, apurou-se que, no Ensino Secundário, 22% frequentaram um curso profissional, enquanto 78% integraram um curso científico-humanístico. Neste último caso,

importa referir que, do total de estudantes, 46% concluíram o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Acrescente-se, por último, que 35% dos participantes já tiveram uma experiência prévia no ES, por meio da frequência de um curso técnico superior profissional (CTeSP) ou de uma outra licenciatura.

Recorrendo a uma metodologia que combina técnicas qualitativas e quantitativas, após o levantamento de erros, procedeu-se à respetiva categorização e à identificação de frequência, verificando o número de ocorrências por tipo e subtipos de erro.

A taxonomia de erros considerada no tratamento de dados resultou de uma adaptação da proposta de Girolami-Boulinier (1984), acima enunciada (cf. 2.3), contemplando, assim, quatro categorias: erros fonéticos, erros de uso, erros linguísticos e erros por desrespeito de convenção.

Os erros fonéticos afetam o significante, tendo, por isso, implicações na representação acústica da palavra. Estas podem manifestar-se sob a forma de omissões, de adições, de substituições, de inversões ou de imprecisões gráficas. Nesta categoria, incluímos, ainda, as incorreções cuja falta de acentuação resultava numa palavra de classe gramatical distinta (ex.: <dúvida> e <duvida>), casos categorizados por Pinto (1998) como erros linguísticos pela confusão entre classes. Atendendo a que estes afetam a forma oral da palavra, parece-nos que a confusão dos estudantes não se prenderá com a identificação da classe, mas com o desconhecimento de regras de acentuação gráfica.

Por sua vez, os erros de uso ou grafemáticos não afetam o fonetismo das palavras, mas a sua representação gráfica (ex.: \**inorme* para <enorme>). Consideram-se erros de uso os verificados apenas em palavras lexicais, uma vez que, de acordo com Girolami-Boulinier (1984: 129), não se deve estender esta categoria às palavras de função gramatical. Nos casos de palavras funcionais, a autora atribui maior gravidade ao erro pelo facto de revelar problemas de identificação de palavras.

No que diz respeito aos erros linguísticos, Girolami-Boulinier (1984: 132-133) considera dois subtipos: os erros de morfologia verbal e os de identificação ou individualização. Nesta divisão, como veremos adiante, atendendo aos exemplos encontrados, sentimos necessidade de adicionar categorias a fim de considerar os erros de número (\**alterações*) e os erros de contração indevida (\**apesar da*).

No que concerne aos erros por desrespeito de convenção, não sendo uma das categorias contempladas na tipologia de Girolami-Boulinier (1984), tornou-se relevante, aquando da análise dos exemplos, incluir esta subcategoria, em que se considerou o uso indevido de regras de translineação e dos sinais de pontuação.

Dos erros verificados no *corpus*, não foram considerados: aqueles que resultaram de dificuldades específicas da língua oral (ex: escrever \**locutário* quando tencionava escrever locutor, por confusão com alocutário); os de concordância em género e em número não decorrentes de problemas especificamente ortográficos (\**as signos*); pseudopalavras (\**tencional*; \**nomenciou*); confusões entre palavras

com sentido diferente, ainda que com alguma associação (implicação *vs.* implicância) e a ausência de ponto na numeração ordinal abreviada.

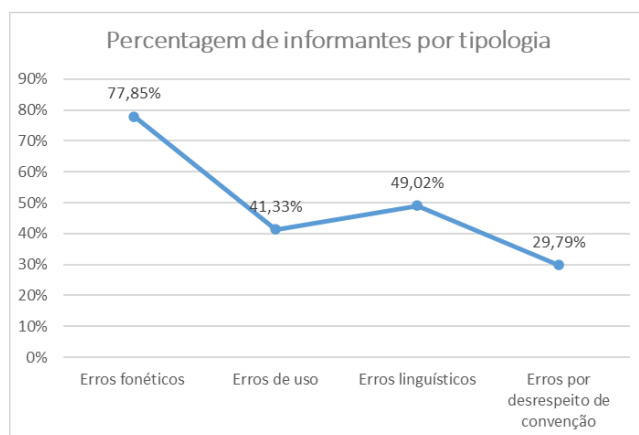
#### 4 - Descrição e análise dos dados

No *corpus* em estudo, verificou-se que, dos 104 informantes, 14 não registaram nenhum tipo de erro (13,5%), enquanto 90 (86,5%) manifestaram, pelo menos, um dos tipos de erros das categorias previstas, como se ilustra no quadro 1.

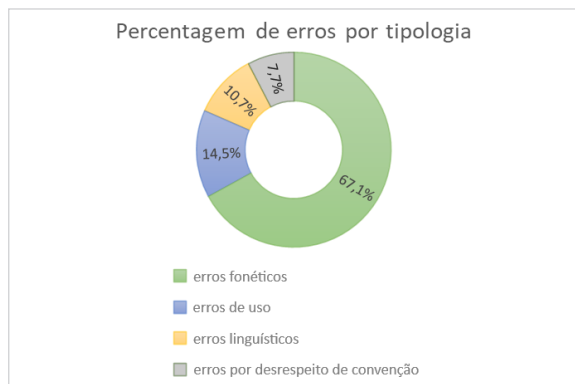
	Número de informantes	Categorias de erros	Número de informantes
Ausência de erros	14		
Presença de erros	90	Erros fonéticos	81
Erros linguísticos		Erros de uso	43
Erros por desrespeito de convenção		51	
		31	

**Quadro 1** - Frequência de informantes por categorias de erros

Uma análise ao percurso formativo dos estudantes que não manifestaram quaisquer erros indica que o seu histórico formativo é variado, havendo quatro alunos do ensino profissional e dez que frequentaram o curso científico-humanístico, dos quais apenas quatro estiveram inscritos em línguas e humanidades.



**Gráfico 1** - Percentagem de informantes por tipologia



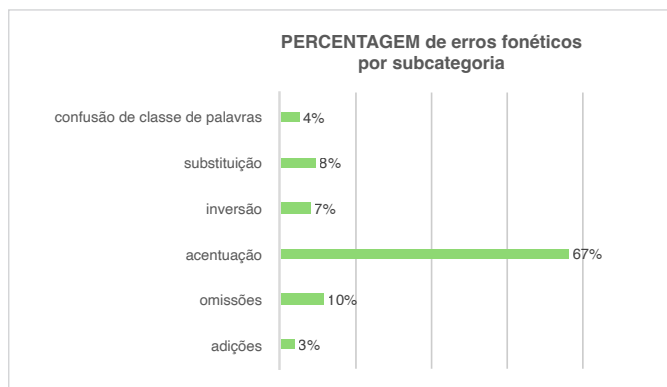
**Gráfico 2 -** Percentagem de erros por tipologia

Os gráficos 1 e 2 permitem-nos comparar a distribuição de erros por informante com a frequência de erros por tipologia. Verifica-se que, em ambos os casos, a tipologia de erro mais frequente é a de erros fonéticos e a menos frequente é a de desrespeito de convenção. O mesmo não ocorre com os erros de uso e os erros linguísticos, havendo mais erros de uso no universo de erros, mas menos informantes a cometê-los.

#### 4.1 - Erros fonéticos

No âmbito dos erros fonéticos, consideraram-se seis subcategorias, organizadas em três grupos: erros resultantes de alterações registadas nos níveis segmental ou silábico (adições, omissões, inversões e substituições), erros que afetam a acentuação e erros que implicam alteração da classe da palavra.

O seguinte gráfico sintetiza o número de erros encontrados em cada subcategoria.



**Gráfico 3 -** Percentagem de erros fonéticos por subcategoria

Da análise do gráfico, é notória a proeminência de erros de acentuação. Neste âmbito, verificaram-se diferentes casos:

- a) incorreta ausência de acento gráfico (*\*físico*, LEB002; *\*ruído*, LEB013; *\*indivíduo*, LEB044; *\*níveis*, LEB055);
- b) presença indevida de acento gráfico (*\*étapa*, LEB076; *\*superficial*, LEB028; *\*préviamente*, LEB039);
- c) indistinção entre acento agudo e acento grave (*\*gramática*, LEB003; *\*mutável*, LEB055; *\*necessário*, LEB020; *\*através*, LEB055);
- d) seleção incorreta do acento gráfico (*\*código*, LEB003; *\*possível*, LEB043; *\*básicas*, LEB055; *\*através*, LEB051; *\*gramática*, LEB089);
- e) seleção incorreta da sílaba prosódica (*\*indivíduos*, LEB114; *\*fléxíveis*, LEB083; *\*ocúlos*, LEB051; *\*dificéis*, LEB036).

No âmbito do grupo das alterações nos níveis segmental e silábico, os casos mais verificados foram os de omissões (*\*redudante*, LEB033; *\*gagaz*, *\*faxes*, LEB115; *\*adaptação*, LEB009; *\*comunicação*, LEB059; *\*locutário*, LEB035; *\*inteorizada*, LEB063). Seguiram-se os de substituição (*\*propriedade*, LEB004; *\*opacas*, LEB021; *\*defeniram*, LEB024; *\*repetição*, LEB027; *\*educação*, LEB029), os de inversão (*\*prespetiva*, LEB102; *\*proventura*, LEB022; *\*introlucutores*, LEB025; *\*preconceitos*, LEB041) e os de adição (*\*pertrurbou*, LEB009; *\*exteriorização*, LEB033).

Relativamente a erros que resultam em classes de palavras diferentes, registou-se uma tendência para a omissão do acento dar origem a formas verbais quando pretendiam escrever uma forma nominal (*notícia<sub>v</sub>* em vez de *notícia<sub>Nv</sub>*, LEB087; *incomodo<sub>v</sub>* em vez de *incómodo<sub>Nv</sub>*, LEB107; *pratica<sub>v</sub>* em vez de *prática<sub>Nv</sub>*, LEB059). Verificou-se também a situação inversa no exemplo *ira<sub>N</sub>* em vez de *irá<sub>v</sub>* (LEB044).

Este tipo de erro manifestou-se também noutras classes de palavras, que correspondiam a adjetivos (*explicita<sub>v</sub>* em vez de *explícita<sub>ADv</sub>*, LEB035), a determinantes (*às<sub>prep</sub>* em vez de *as<sub>Dv</sub>*, LEB009), a verbos (*por<sub>p</sub>* em vez de *pôr<sub>v</sub>*, LEB090; *esta<sub>D</sub>* em vez de *está<sub>v</sub>*, LEB084) e a advérbios (*dai<sub>v</sub>* em vez de *daí<sub>ADv</sub>*, LEB087).

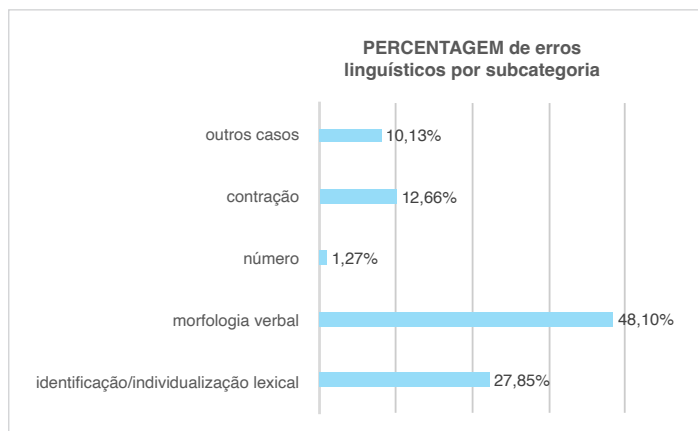
## 4.2 - Erros de uso

Neste âmbito, as incorreções mais frequentes resultaram na substituição de um grafema por um equivalente em termos fonéticos (*\*persetiva*, LEB004; *\*crexe*, LEB028; *\*disturção*, LEB039; *\*encinar*, LEB043; *\*compreensão*, LEB043). Seguiram-se os erros referentes à omissão do *shová*, o que resultou na criação de ataques ramificados (*\*adquada*, LEB035; *\*inflizmente*, LEB029) e os relativos à acentuação que não interferiram no fonetismo (*\*língua*, LEB005; *\*influênciar*, LEB035).

## 4.3 - Erros linguísticos

No grupo dos erros linguísticos, os mais recorrentes foram os de morfologia verbal, seguindo-se os de identificação/individualização lexical, os de contração

e os de número, como se ilustra no gráfico 4. De seguida, exploraremos cada um destes subtipos.



**Gráfico 4** – Percentagem de erros linguísticos por subcategoria

Começando pelos erros mais frequentes, os de morfologia verbal, verificámos incorreções relacionadas tanto com os morfemas de Tempo e Modo (TM) como os de Pessoa e Número (PN). Quanto ao TM, as confusões ocorreram entre os seguintes tempos, por ordem de frequência:

- pretérito perfeito do indicativo *vs.* Presente do Indicativo<sup>1</sup> (*precisámos* em vez de *precisamos*, LEB013; *possuí* em vez de *possui*, LEB030);
- Presente do Indicativo *vs.* Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (*prejudica-se* em vez de *prejudicasse*, LEB027; *disse-se* em vez de *dissesse*, LEB039);
- Futuro do Conjuntivo *vs.* Infinitivo Impessoal (*puder* em vez de *poder*, LEB087);
- Pretérito perfeito do Indicativo *vs.* Presente do Conjuntivo (*transmitimos* em vez de *transmitamos*, LEB087).

No que diz respeito ao morfema de PN, verificaram-se duas situações:

- a indistinção entre a 3.<sup>a</sup> pessoa do singular e a 3.<sup>a</sup> pessoa do plural (*tem* em vez de *têm*, LEB115; *obtem* em vez de *obtêm*, LEB089);
- a confusão entre o morfema de primeira pessoa do plural e a forma clítica (*\*da-mos* em vez de *damos*, LEB087; *\*elaborar-mos* em vez de *elaboramos*, LEB076).

<sup>1</sup> Segundo o Acordo Ortográfico de 1990, a utilização do acento agudo nas formas verbais de pretérito perfeito do indicativo para as distinguir do presente do indicativo é facultativa.

A seguir aos de morfologia verbal, os erros mais frequentes foram os de identificação e de individualização lexical. Ao nível da identificação, a confusão geou-se entre *ter a haver* e *ter a ver*. Por sua vez, na individualização, registaram-se casos em que:

- a) duas palavras morfológicas correspondiam a apenas uma ortográfica, mas foram entendidas como duas palavras ortográficas (*\*diz se* em vez de *diz-se*, LEB009);
- b) duas palavras morfológicas correspondiam a duas ortográficas, mas foram entendidas como uma palavra ortográfica (*\*apartir* em vez de *a partir*, LEB044; *\*outravez* em vez de *outra vez*, LEB027).

Nos erros de contração, a principal incorreção deveu-se ao uso indevido da contração do determinante com a preposição “de” nos casos em que essa preposição não se encontrava ligada ao sentido do artigo, mas a uma forma verbal infinitiva (*\*Apesar da mensagem ser formulada...*, LEB033; *\*no caso do emissor pensar...*, LEB032) ou grupos nominais (*\*o facto da língua ser arbitrária*, LEB012; *\*a capacidade da língua expressar*, LEB111).

Seguiram-se os outros casos que correspondem a erros que não afetam o fonetismo, mas que por corresponderem a palavras com função gramatical não podem ser incluídos na categoria de erros de uso (*\*á* em vez de *à*, LEB039) (Girolami-Boulinier 1984).

Finalmente, registou-se uma ocorrência de um erro de número (*\*alterações*, LEB021).

#### **4.4 - Erros de convenção**

Num total de 57 erros encontrados, 56 englobam o uso indevido da pontuação e apenas um remete para um domínio insuficiente da translineação.

No que diz respeito ao uso indevido da pontuação, a maioria concentra-se na utilização imprópria da vírgula, separando ora o sujeito do predicado, ora o verbo dos seus argumentos internos, ora no interior das orações subordinadas substantivas completivas. Para além destas ocorrências, consideraram-se outros casos em que a vírgula surgia antes da conjunção coordenativa copulativa ou depois da locução subordinativa causal e da locução coordenativa copulativa. O seguinte quadro sintetiza estas ocorrências.

Erro de pontuação	Frequência
Separação SU-PRED	44
Separação V – ARG. INT.	2
Separação orações subordinadas completivas	3
Outros (antes da conjunção coordenativa copulativa “e”; depois da locução subordinativa causal “uma vez que”; depois da locução coordenativa copulativa”)	7

## Quadro 2 - Frequência de erros de uso indevido da pontuação

Analisando o quadro, o valor mais elevado do uso indevido da vírgula surge na separação do sujeito e do predicado.

Vejamos alguns exemplos:

- (1) \**A redundância, é ... (LEB 076)*
- (2) \**O ruído físico, consiste (LEB043)*
- (3) \**Já a codificação, ocorre... (LEB066)*

O uso indevido da vírgula em orações subordinadas substantivas completivas ocorreu em casos como:

- (4) \**Acrescento, que... (LEB043)*
- (5) \**É importante, que... (LEB077)*
- (6) \**Podemos concluir, que... (LEB110)*

No primeiro e no terceiro exemplos, a oração subordinada substantiva completiva desempenha a função de complemento direto, pelo que a vírgula separa o verbo do seu argumento interno. No segundo exemplo, a oração subordinada substantiva completiva é o sujeito da frase, estando a vírgula a isolar o sujeito do seu predicado.

O uso indevido, separando o verbo e os seus argumentos internos, verificou-se, entre outros casos, nos seguintes exemplos:

- (7) \**Esta define-se, pela atribuição... (LEB076)*
- (8) \**...formulação, que é um processo, pré-locutório, que é... (LEB077)*
- (9) \**O Marcelo questiona-se, sobre ... (LEB064)*

O único erro de translineação encontrado foi na palavra “importantíssimo”, não tendo sido marcada a separação do dígrafo <ss> (LEB089).

## 5 - Discussão dos resultados e considerações finais

Finalizado o tratamento dos dados, procuremos, nesta secção, dar resposta às questões levantadas no início deste estudo.

Relativamente à primeira questão de partida, os resultados obtidos confirmam os divulgados pelos estudos realizados neste âmbito (Cardoso *et al.* 2014; Castelo & Sousa 2017; Mangas & Ferreira 2017; Teixeira 2012), reforçando que a competência ortográfica não está estabilizada à entrada do ES, uma vez que a percentagem de alunos sem erros é residual (13,5%). De igual modo, estes dados vieram confirmar as nossas expectativas iniciais, atestando que os 12 anos de escolaridade obrigatória não foram suficientes para consolidar a totalidade das dimensões inerentes à competência ortográfica.

No que concerne à segunda questão de partida, que se destinava a aferir se haveria algum tipo de erros mais frequente, constatamos que houve a prevalência de um tipo de erros que afetava o fonetismo, contrariamente ao que esperávamos. Na categoria dos erros fonéticos, os mais recorrentes foram os de acentuação, tendo-se detetado incorreções a vários níveis: presença/ausência indevida de acento gráfico (*\*físico*, LEB002; *\*étapa*, LEB076), uso ambíguo do acento gráfico (*\*gramática*, LEB003), seleção incorreta do acento gráfico (*\*código*, LEB003) e seleção incorreta da sílaba prosódica (*\*indíviduos*, LEB114). Esta constatação surge alinhada com as investigações prévias apresentadas em 2.4, em particular nos estudos de Castelo e Sousa (2017), Mangas e Ferreira (2017) e Teixeira (2012).

Como forma de prevenção deste tipo de erros, consideramos que, ao longo do percurso escolar, seria importante haver um cruzamento do conhecimento intuitivo dos estudantes ao nível da estrutura prosódica da língua com o conhecimento da morfologia (da estrutura interna das palavras) para auxiliar na sistematização das regularidades e irregularidades no sistema de acentuação ortográfico (cf. critérios subjacentes à norma explicitados na secção 2). De igual modo, ao nível dos erros de convenção, no que concerne ao uso indevido da vírgula, este aspeto poderia ser contornado com um trabalho sistemático sobre os constituintes da frase e as suas respetivas funções, evidenciando a dimensão sintática da pontuação (cf. subsecção 2.1.).

Por fim, quanto à eventual relação entre a frequência de erros e o percurso formativo dos estudantes, a diversidade dos resultados obtidos não permite retirar conclusões sobre a influência deste aspeto na competência ortográfica dos estudantes.

A não estabilização da competência ortográfica em estudantes do ensino superior inscritos em cursos de formação de professores e educadores é algo que continuará a merecer a nossa atenção em estudos posteriores, nos quais procuraremos apresentar e dar conta dos resultados da implementação de estratégias de prevenção e de remediação das lacunas encontradas. Trata-se da realização de atividades integradas em projetos, em aulas, em oficinas, que não poderão ser objeto de análise circunstanciada neste artigo.

## REFERÊNCIAS

- Baptista, A.; Viana, F. L.; Barbeiro, L. F. 2011. *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: ME e DGIDC.
- Barbeiro, L. F. 2007. *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Asa Editores.
- Cardoso, A.; Magro, C.; Braz, J.; Nunes, T. 2014. CUTe: Corpus o 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*, Lisboa: APL, 205-227.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Castelo, A.; Sousa, O. 2017. Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior - a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*. 7(3): 84-107.
- Castro, I.; Duarte, I.; Leiria, I. 1987. *A Demanda da Ortografia Portuguesa: Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu*. Lisboa: Sá da Costa.
- Catach, N. 1995. *L'Orthographe française*. Paris: Nathan.
- Costa, J. A. 2010. *As sibilantes do português: sincronia, diacronia e ensino*. Porto: FLUP (Dissertação de Mestrado).
- Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, F. I. 1992. A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*. (1): 223-251. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691>.
- Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- Halliday, M. A. K. 1989. *Spoken and written language*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Mangas, C.; Ferreira, P. C. 2017. Competência Ortográfica de Futuros Educadores e Professores. In: Alves, D.; Pinto, H.; Dias, I.; Abreu, M. O.; Muñoz, R. (Orgs.). *VI Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 33-41.
- Ministério da Educação. 2018. *Aprendizagens Essenciais de Português*. Lisboa: ME e DGE.
- Perfetti, C. A. 1997. «Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture». In: Rieben, L.; Fayol, M.; Perfetti, C. (Orgs.) 1997. *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne. Delachaux et Niestlé.
- Pinto, M. G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. G. L. C. 1997. A ortografia e a escrita em crianças portuguesas: até que ponto dependem estas habilidades de um bom domínio do oral e de métodos adequados de leitura? *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. 14: 7-58.

- Pinto, M. G. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Rio-Torto, G. M. 2003. Para uma pedagogia do erro. In: Mello, C. [et al.] (Org.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal. Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das línguas e das literaturas*. Coimbra: Pé de Página Editora.
- Teixeira, M. 2012. A (im)precisão ortográfica no ensino básico e no ensino superior – um estudo de caso. *Anais do SIELP, Uberlândia*. 2(1): 1-8.
- Vale, A. P.; Sousa, O. 2022. A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. Renan A. Sargiani (2022). *Alfabetização baseada na ciência*, Brasil: Artmed/Penso, 270-280.