

Diversidade **Linguística** na Escola Portuguesa

**Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*
(ILTEC)**

Ortografia – Quadro Geral

Fala: variedade de formas. Ortografia: uma forma única

A nossa reflexão sobre a ortografia e sobre as dificuldades que os alunos encontram na sua aprendizagem pode começar pela tomada de consciência de um factor de complexidade: enquanto na fala, cada palavra apresenta, geralmente, uma variedade de formas, na escrita, por norma, a palavra só pode ter uma forma ortográfica. Essa forma ortográfica única representa as diversas pronúncias da palavra, dialectais, sociais ou de diferentes registos (formal, informal, etc.).

A existência de diversas formas na fala torna-se evidente se consideramos as diferentes pronúncias que pode receber uma palavra como *escrever*:

<u>ortografia</u>	<u>fala</u>
<escrever>	a. [ɨʃkrɨ'ver] ¹ com a realização de todos os sons que também se encontram representados na ortografia
	b. [ʃkrɨ'ver] com a não realização do som [ɨ] inicial, que corresponderia à letra <e>, presente na forma escrita
	c. [ʃkr'ver] com a não realização dos sons [ɨ] inicial e medial, que continuam presentes na forma escrita
	d. [ʃkrɨ'veri] com inserção do som [i], no final da palavra após a consoante [r]

Enquanto a forma ortográfica se mantém inalterada, a fala apresenta frequentemente várias realizações possíveis. Esta diversidade de formas não ocorre apenas na fala de pessoas diferentes. As formas a., b. e c., provavelmente, poderão ser ditas pela mesma pessoa, em situações diferentes: a forma a. em situações formais e as formas b. e c. em situações mais informais, num registo corrente, com maior velocidade de elocução. Como na nossa vida do dia-a-dia a maior parte das situações corresponde a situações informais, a forma c. será provavelmente a mais frequente, a forma fonética com que mais vezes contactamos. No entanto, não é sequer essa forma mais frequente a que se encontra consagrada na ortografia.

A forma d. pode ser considerada característica de determinadas camadas sociais mais populares ou de determinados registos dialectais. Contudo, mesmo correspondendo à forma fonética

¹ Os parênteses rectos ([]) indicam os sons da fala, as barras oblíquas (/ /) indicam as unidades fonológicas e com os ângulos (< >) representam-se as letras.

própria de uma determinada variedade linguística, social ou geográfica, ela não tem uma representação ortográfica própria. Na verdade, apenas com intuitos indicativos do modo de pronunciar de determinada região ou camada social, aceitamos que alguém escreva esta palavra acrescentando um <e> ou um <i> no final para dar conta da inserção do [i].

Face à variedade existente na fala, designadamente entre regiões, a forma escrita das palavras, sendo única, tornou-se um instrumento unificador. Essa função unificadora não tem apenas uma natureza linguística, mas tem também efeitos políticos, sociais e económicos, dentro de uma comunidade cujos elementos precisam de comunicar entre si.

Na realidade, o objectivo da aprendizagem da ortografia não é primordialmente dotar os alunos de meios para poderem representar graficamente as palavras, tal como foram ditas. A este objectivo específico, que está presente nas transcrições fonéticas, sobrepõe-se a finalidade de domínio da forma ortográfica estabelecida como norma para a língua de uma comunidade alargada, mesmo que a pronúncia específica do falante se afaste dessa representação.

A ortografia de uma língua constitui uma norma resultante de um processo cultural. Não está apenas ligada a exigências comunicativas, mas adquiriu um valor social. Se estivessem em causa somente aspectos comunicativos, poderia existir algum grau de variabilidade, do mesmo modo que na fala se verificam diferentes pronúncias para muitas palavras, sem colocar em causa a comunicação.

O valor social da ortografia tem origem no facto de o seu domínio ser frequentemente tomado como um indicador em relação a aspectos como os seguintes:

- a capacidade de a pessoa operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma e, portanto, apresentando por vezes um grau elevado de abstracção, de distanciamento em relação à realidade concreta que representa;
- o grau de instrução e de literacia de um indivíduo, pois ao maior nível de instrução e de contacto com a leitura espera-se que corresponda um maior domínio da ortografia;
- o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar – um fraco domínio ortográfico torna-se frequentemente um indicador negativo acerca das aprendizagens realizadas.

Por outro lado, um domínio deficiente da ortografia reflecte-se na própria relação com a escrita, ainda durante a escolaridade e para além dela. Os problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, quando são numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno.

Tomando em conta estes aspectos, se a competência compositiva pode ser considerada a competência fundamental da aprendizagem da escrita, a competência ortográfica deve encontrar também o seu lugar no ensino-aprendizagem.

Sistemas de escrita

A maneira como as línguas representam as formas da oralidade varia quanto à unidade que tomam como base da representação. Quando essa unidade é a **palavra** ou o **morfema**, a escrita denomina-se ideográfica ou logográfica. Vejam-se as seguintes representações de palavras na língua chinesa:

人	女	目	日
homem	mulher	olho	sol
pessoa		olhar	dia

Pelo facto de a palavra apresentar uma forma fónica e uma forma gráfica sem que os elementos da forma gráfica correspondam à representação directa dos elementos da forma fónica, estes sistemas de escrita necessitam de um número muito elevado de caracteres, pois, no limite, cada palavra precisaria de um carácter diferente, embora, na prática, esse símbolo possa ser obtido por transformação de outros e por associação de caracteres.

Os sistemas de escrita que tomam por base as unidades que constituem a palavra implicam a sua análise em **sílabas** ou nos **sons mínimos** da fala. No caso dos sistemas baseados na sílaba (como, por exemplo, a escrita guzerate) cada símbolo representa uma combinação de sons (consoantes e vogais). Assim, há um símbolo para *na*, um outro para *ña* e assim por diante.

s	na
Ât	ña
b	ma

Quando a base da escrita são os sons mínimos que não podem ser divididos em unidades mais pequenas (caso das línguas europeias), a escrita denomina-se alfabética e os símbolos de que se serve – o alfabeto – são representações desses sons. Como cada palavra é constituída por uma combinação de unidades mínimas, o número de símbolos necessário para representar as palavras torna-se muito mais reduzido do que nas escritas baseadas na palavra. Mas as escritas

alfabéticas não utilizam apenas um alfabeto. O Português usa o alfabeto latino. A par deste existem outros alfabetos como o grego, o cirílico usado pelas línguas eslavas, o alfabeto árabe ou o hebraico.

Para além da utilização de um determinado alfabeto, o sistema ortográfico de cada língua apresenta especificidades quanto aos símbolos – **grafemas** ou **letras** – com que representa os sons, os quais podem depender de factores contextuais e acentuais (em Português actual a letra <ç> nunca inicia uma palavra), de factores morfológicos (a forma *traz* termina em <z> quando é uma forma verbal do verbo *trazer*) ou de factores lexicais ligados ao percurso histórico das palavras (as palavras *passo* e *paço*, com diferentes significados mas com a mesma forma fonética, escrevem-se de modo diverso conforme as formas latinas que estiveram na sua origem).

Relações entre os Sons da Fala e os Grafemas

Referimo-nos anteriormente à dificuldade que constitui, para a aprendizagem, a existência de uma forma ortográfica única face à existência de várias formas fonéticas. Essa dificuldade subsistiria mesmo que cada som da fala fosse representado sempre pelo mesmo grafema e mesmo que cada grafema representasse sempre o mesmo som. No entanto, não é isso que acontece, ou seja, a relação entre sons da fala e grafemas não é biunívoca, o que corresponde a dizer que:

- o mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala;
- o mesmo som pode ser representado por mais do que um grafema.

O grau de complexidade quanto às relações entre sons da fala e grafemas varia muito de língua para língua. Há línguas consideradas mais transparentes, enquanto outras são consideradas mais opacas, ou seja, apresentam uma maior complexidade nas relações entre os sons da fala e os grafemas.

Para além disso, no sistema ortográfico de determinada língua cuja construção se operou ao longo dos tempos e foi alvo de reformulações, podem existir outras fontes de complexidade como por exemplo:

- a presença de *dígrafos* ou *digramas*, ou seja, conjuntos de duas letras com que se representa um único som (no Português, <lh> representa o som [ʎ]);
- os grafemas que não são realizados foneticamente (como, em Português, a letra <h> que não representa qualquer som na palavra *homem*);

- o recurso a sinais auxiliares, os *diacríticos*, que especificam o “valor” da letras na palavra (como, por exemplo, o acento gráfico que marca a qualidade da vogal aberta em *café*).

A Ortografia do Português e a sua Aprendizagem

Quanto às relações entre os sons da fala e os grafemas, a ortografia do Português apresenta um nível de complexidade que se pode considerar médio face a outras línguas ocidentais. Tendo em conta o grau de transparência ou de regularidade nessas relações, Seymour (1997) construiu a seguinte escala de classificação para sistemas ortográficos de línguas europeias, sendo 1 mais transparente e 7 menos transparente: 1 – Finlandês, Italiano, Espanhol; 2 – Grego, Alemão; 3 – Português, Holandês; 4 – Islandês, Norueguês; 5 – Sueco; 6 – Francês, Dinamarquês; 7 – Inglês, (cf. Vale, 1999:24).

No caso do Português, a par de grafemas que representam sempre o mesmo som e de sons que são representados sempre pelo mesmo grafema, existem casos em que o mesmo grafema representa mais do que um som e outros em que o mesmo som é representado por mais do que um grafema. Em algumas circunstâncias, o emprego das diferentes possibilidades de representação encontra-se estabelecido por regras que têm em conta o contexto fonológico e gráfico (por exemplo, antes de <p> e a nasalidade da vogal é sempre representada por <m>) ou a informação de natureza morfológica (por exemplo, as formas verbais com o pronome *se* como *compra-se*, *lê-se* escrevem-se com hífen ao passo que as formas do imperfeito do conjuntivo têm um sufixo próprio e grafam-se como *comprasse*, *lesse* – note-se que a identidade de pronúncia nestes casos provoca muitas vezes uma confusão entre as duas grafias). Em outros casos, essas regras não existem, pelo que a ortografia específica de uma determinada palavra deve ser aprendida por si e memorizada (como sucede, por exemplo, com a utilização das letras <s> e <c> respectivamente nas palavras *semente* e *cidade*). Este conhecimento memorizado pode estender-se ao percurso histórico ou etimológico da palavra, onde se encontram frequentemente as razões para determinada ortografia.

Em conjugação com as relações complexas entre os sons da fala e a grafia, a complexidade do sistema ortográfico do Português é ainda reforçada pela existência dos dígrafos (<lh> em *mulher*), pela presença das consoantes que não são realizadas foneticamente (<h> em *homem*) e pelo recurso a sinais auxiliares (o acento gráfico em *café*, o til em *romã*, o hífen em *fim-de-semana*, o apóstrofo em *borda-d'água*).

Tomando agora como referência o Português padrão, observamos que há um número razoável de sons da fala representados por um único grafema, como se pode ver no Quadro seguinte:

Quadro 1 – Representação de sons por um único grafema

a.

sons	grafemas	exemplos
▪ [p]	<p>	▪ <i>pá</i>
▪ [b]		▪ <i>bota</i>
▪ [t]	<t>	▪ <i>tio</i>
▪ [d]	<d>	▪ <i>dado</i>
▪ [f]	<f>	▪ <i>fava</i>
▪ [v]	<v>	▪ <i>vala</i>

b.

sons	grafemas	exemplos
▪ [m]	<m>	▪ <i>mar</i>
▪ [n]	<n>	▪ <i>nada</i>
▪ [r]	<r>	▪ <i>mar</i>
▪ [l]	<l>	▪ <i>lata</i>

No entanto, se tomarmos também em conta a perspectiva da leitura cuja aprendizagem é feita em conjunto com a escrita, verificamos que a relação biunívoca só se encontra nas formas de a., enquanto os grafemas de b. são também utilizados na representação de outros sons (por exemplo, <m> serve para indicar a nasalidade da vogal em *campa*, <r> representa [r] em *pêra* e [ʀ] em *rato*, <l> em conjunto com <h> representa o som [ʎ]).

A possibilidade de representação de um som por mais do que um grafema e/ou com recurso a sinais auxiliares constitui uma situação ainda mais frequente, abrangendo consoantes, vogais e ditongos orais e nasais, como se exemplifica no Quadro seguinte.

Quadro 2 – Representação de um som por vários grafemas

sons	grafemas	exemplos
[k]	<c>, <qu>	▪ <i>cama</i> , <i>quero</i>
[s]	<s>, <c>, <ç>, <ss>, <x>	▪ <i>sono</i> , <i>cidade</i> , <i>caça</i> , <i>assar</i> , <i>próximo</i>
[i]	<i>, <e>	▪ <i>ilha</i> , <i>elefante</i>
[v; ~w; ~]	<ão>, <am>	▪ <i>coração</i> , <i>compram</i>

No que respeita aos sinais auxiliares de escrita, diacríticos ou notações léxicas, os acentos agudo e circunflexo são utilizados, no sistema ortográfico português, para marcar a sílaba tónica, mas não de forma sistemática, enquanto o acento grave é usado num conjunto restrito de palavras para assinalar a contracção com a preposição *a* (em *à*, *àquilo*, etc.).

O *til* marca a nasalidade das vogais, embora não constitua a única forma de a assinalar, como vimos. A *cedilha* permite à letra <c> representar o som [s] antes de <a>, <o> e <u>. O apóstrofo, de uso pouco frequente, é utilizado para indicar a supressão de letras ou a referência a entidades religiosas (por exemplo, d’Ele, relativo a Deus ou mãe-d’água). O hífen, para além da translineação, é usado na conjugação pronominal (*vista-se*), na formação de novas palavras, separando em muitos casos os prefixos dos radicais e os elementos de palavras compostas (*ex-presidente*, *andar-modelo*).

Aprender a ortografia do Português

Perante o quadro de complexidade que foi sendo apresentado, surgem diversas questões: como é que os alunos efectuam a **aprendizagem da ortografia**? Que dificuldades podem ser consideradas relevantes na aprendizagem? Se aprofundarmos a reflexão acerca dessas dificuldades poderemos formular **estratégias** com o objectivo de ajudar os alunos a ultrapassá-las.

Um primeiro factor que influi na aprendizagem liga-se ao próprio sistema de escrita do Português. Subjacente ao funcionamento de um sistema de escrita alfabético, encontra-se, como vimos, a unidade correspondente aos sons da fala. No entanto, a tarefa de separar ou segmentar os sons elementares da fala para lhes dar uma representação escrita não é uma tarefa fácil. Enquanto todos nós somos capazes de produzir, desde muito cedo, essas unidades integradas nas palavras, a capacidade para operar de forma consciente com esses segmentos fonéticos mínimos não acompanha automaticamente a capacidade da sua produção ou a capacidade de percepção da fala. Estudos feitos sobre esta questão revelam que se torna mais fácil operar com as sílabas do que com os segmentos fonéticos mínimos.

Compreende-se melhor a dificuldade de isolar as unidades mínimas se tomarmos consciência dos obstáculos que ela coloca. O que parece um caminho simples e directo para efectuar a representação escrita dos sons encontra as seguintes dificuldades:

- Se tentarmos pronunciar uma palavra num registo muito pausado, podemos encontrar facilmente a unidade correspondente à sílaba (*gato* → ga-to: [ga | tu]), pois ela constitui uma unidade de elocução; no entanto, não encontraremos cada um dos sons com a mesma facilidade, pois eles são ditos de forma interligada em cada sílaba;
- Se forcarmos a separação dos sons mínimos que constituem as sílabas, tentando pronunciá-los um a um (g-a-t-o [g | a | t | u]), alteraremos bastante os sons sobretudo se se tratar de consoantes oclusivas (por exemplo, [p], [g] ou [t]) visto que a sua pronúncia

isolada provoca o aparecimento de breves segmentos sonoros, como uma vogal reduzida [ɪ] a seguir à consoante. A palavra deixa de ser facilmente reconhecível quando os sons são pronunciados separadamente pois a sequência dos sons formando conjuntos silábicos provoca uma influência mútua, a denominada *co-articulação*.

- Por sua vez, a co-articulação faz com que um som da fala não tenha exactamente as mesmas características em todos os contextos (por exemplo, o [t] em *ti* é ligeiramente diferente do [t] em *tu* pois, neste último contexto, o arredondamento dos lábios, que é uma das propriedades articulatórias do [u], inicia-se logo na produção do [t]). Assim, a unidade que identificamos como sendo um som da nossa língua corresponde a uma abstracção efectuada a partir das suas realizações possíveis.

A capacidade para operar com os símbolos gráficos correspondentes aos sons mínimos da língua que constituem a unidade de base dos sistemas de escrita alfabéticos desenvolve-se com a aprendizagem da escrita e da leitura. Como consequência, a tarefa de separar os sons de uma palavra e as correspondentes letras da sua forma escrita parece bastante acessível ao adulto letrado. No entanto, no início da aprendizagem, essa tarefa apresenta grandes dificuldades para muitas crianças. Este facto leva alguns métodos de ensino da leitura e da escrita a procurar **estratégias** de aprendizagem que não se baseiem só na capacidade de operar com essas unidades. Lembre-se no entanto que não é apenas a consciência do sistema fonémico (a consciência das unidades mínimas dos sons) que favorece a aprendizagem da escrita, mas é também esta aprendizagem que favorece a consciência do sistema fonémico.

Ainda que esteja resolvida a dificuldade em operar com as unidades mínimas dos sons da fala, a aprendizagem da ortografia de uma língua coloca outras exigências ligadas à não correspondência entre sons e grafemas. Torna-se necessário, por conseguinte, incluir na aprendizagem:

- as regras de correspondência entre sons e grafemas – regras de natureza contextual ou gramatical (morfológica) que indicam qual o grafema que deverá ser utilizado em determinados casos;
- as palavras cuja ortografia não é estabelecida pela aplicação de regras gerais, mas tem de ser aprendida por si própria.

Em consequência da complexidade e das exigências que coloca a aprendizagem da escrita, surgem frequentemente duas atitudes opostas em relação à ortografia: a atitude que se manifesta pela sua sobrevalorização, ou a atitude que se manifesta pela sua desvalorização. Em vez da opção por uma ou outra das atitudes, o professor deverá:

- i) procurar compreender as dificuldades colocadas pela aprendizagem de uma dada forma ortográfica;
- ii) olhar os erros ortográficos no que eles revelam acerca do ponto do percurso em que o aluno se encontra, ou seja, acerca das aprendizagens já realizadas e das que ainda falta adquirir;
- iii) encontrar vias que levem o aluno a prosseguir a aprendizagem, de forma a ultrapassar as dificuldades que ainda experimenta.

Tendo em conta os diversos aspectos referidos, a aprendizagem da ortografia pode mobilizar estratégias baseadas nas regras de conversão som-grafema, em articulação com o desenvolvimento da capacidade de operar com os sons de uma língua, e estratégias baseadas na construção de uma representação directa da ortografia da palavra, no léxico mental do sujeito.

Alunos de Português, língua não materna

No caso dos alunos que não têm o Português como língua materna, as dificuldades que referimos podem ser maiores. Um factor para aumentar essas dificuldades consiste no domínio do próprio sistema fonológico: como os sistemas fonológicos variam de língua para língua, há sons utilizados na língua materna do aluno que não são pertencem ao sistema da língua não materna. Por exemplo, em Ucrâniano /t/ e /ts/ são duas consoantes que distinguem palavras, o que não sucede em Português (cf. os sistemas fonológicos em *Línguas em Análise*). Por outro lado, há sons que correspondem a uma unidade fonológica na língua materna do aluno e que constituem duas unidades distintas na língua não materna. Por exemplo, o Português tem as duas líquidas /l/ e /r/ em oposição distintiva como em *vala* e *vara*, ao passo que o Mandarim apenas possui a lateral /l/ (cf. *Línguas em Análise*). Se o aluno não estiver ainda seguro quanto ao sistema fonológico da língua não materna, a dificuldade não reside apenas em separar as unidades correspondentes aos sons mínimos da fala, mas em perceber qual o som em causa. Por conseguinte, uma grande diferença entre os sistemas fonológicos das duas línguas pode trazer dificuldades para o domínio do sistema fonológico da língua não materna, manifestadas também na ortografia.

Para além do domínio do sistema fonológico, podem encontrar-se outras dificuldades sobretudo na fase inicial da aprendizagem da língua escrita: as diferenças entre os sistemas de escrita (a logográfica, por exemplo, frente à alfabética), a utilização de um alfabeto diferente (o cirílico ou o latino) ou um menor contacto com as formas escritas das palavras da língua não materna. Os dois primeiros factores surgem quando a aprendizagem já se iniciou num sistema de escrita

diferente e obrigam a um maior controlo das formas escritas. Pelo contrário, quando o sistema de escrita da língua materna é o alfabético (como o do Português), o aluno já domina esse sistema e pode transpor para a aprendizagem da escrita do Português o princípio da representação dos sons mínimos embora não dê conta de todas as dificuldades ortográficas. O contacto frequente com a forma escrita das palavras constitui uma das melhores vias de aprendizagem da sua ortografia.

Se a condição de aluno de Português língua não materna pode acarretar as dificuldades referidas, por outro lado o facto de o aluno ser bilingue pode reverter em favor de uma melhor aprendizagem. Um factor relevante é o grau de consciência metalinguística que geralmente é reforçado pelo confronto entre as duas línguas. Um maior grau de consciência metalinguística pode ser potenciado na aprendizagem da escrita e especificamente na aprendizagem da ortografia.

Estratégias

O que considerámos até agora remete-nos para a necessidade de utilizar, no ensino-aprendizagem da ortografia dirigido aos alunos de Português língua não materna (PLNM), estratégias e actividades que contemplem três dimensões: i) domínio do sistema fonológico; ii) domínio das regras de correspondência som-grafia; iii) constituição de um léxico ortográfico.

i) Domínio do sistema fonológico

As incorrecções de base fonológica são as que diferenciam em maior grau os alunos de língua materna portuguesa dos de língua não materna. Justifica-se, por conseguinte, uma acção que promova a capacidade de processamento da vertente fonológica do Português por parte destes alunos. Essa acção pode ser desenvolvida de forma diversificada:

- actividades com pares mínimos de consoantes ou vogais;
- jogos de identificação de sons;
- produção e percepção de realizações segundo diferentes velocidades de elocução.

A ligação entre o trabalho sobre o sistema fonológico e o contacto com as próprias formas escritas das palavras pode proporcionar um apoio mútuo entre as duas vertentes, levando à constituição do léxico ortográfico, ou seja, ao conhecimento memorizado da forma ortográfica das palavras. Este conhecimento torna-se uma ajuda para as falhas no processamento fonológico

e favorece, pela forma visual-gráfica, a tomada de consciência da presença de determinadas unidades na forma fonológica já que são representadas na forma escrita da palavra.

ii) Domínio das regras de correspondência som-grafia

O nível de consciência metalinguística encontra-se favorecido nos alunos de Português língua não materna pelo contraste efectuado entre as duas línguas. Além disso, o menor nível de automatização no uso da língua não materna, face ao uso da língua materna, faz com que os alunos tenham de recorrer mais frequentemente ao processamento linguístico consciente para a resolução dos problemas com que se deparam na utilização da língua não materna. Nesse processamento consciente pode ser integrada a activação das regras ortográficas.

iii) Constituição de um léxico ortográfico

A constituição de um léxico ortográfico é necessária para todos os alunos em relação às palavras cuja ortografia não é predizível por regras que estabeleçam qual o grafema a utilizar. Por exemplo, para a palavra *sino*, é necessário guardar na memória, ou seja, associar directamente à própria palavra, o conhecimento de que a letra inicial é um <s> e não um <c> para a representação do som [s]. A ortografia não possui nenhuma regra de correspondência entre sons e grafemas que estabeleça, com base no contexto, a razão pela qual se deve utilizar essa letra e não a outra. Também em relação aos homófonos, precisamos de associar à palavra a sua representação escrita (por exemplo, *era* vs. *hera*; *asso* vs. *aço*).

Os alunos de PLNM que experimentam especiais dificuldades no processamento fonológico podem obter um apoio no reforço da estratégia de constituição de um léxico ortográfico (com a possibilidade de reflexos positivos para a própria consciência dos sons presentes na forma fonológica). A constituição desse léxico obtém-se pelo contacto com a forma escrita das palavras. Isso justifica que as palavras familiares sejam geralmente processadas de forma directa, sem termos de estar a pensar na correspondência entre sons e grafemas, enquanto para as palavras desconhecidas precisamos de reflectir sobre quais os sons presentes e quais as regras aplicáveis.

A construção do léxico ortográfico pode ser favorecida por técnicas que façam incidir a atenção do aluno sobre a forma ortográfica da palavra. Entre essas técnicas, encontra-se a técnica “olha,

esconde, lembra-te, escreve, verifica” (“look, cover, remember, write, check”), proposta por Peters e Cripps (1980) para o Inglês e que passou a integrar as orientações curriculares inglesas (NCC, 1990). Apesar de o Inglês ser uma língua menos transparente que o Português, devemos ter presente que, neste caso, estamos perante alunos para quem o Português não é língua materna e que podem experimentar algumas dificuldades de processamento do sistema fonológico, dificuldades que se manifestam ortograficamente pela falta de correspondência entre a forma que activam nesse processamento e a forma ortográfica correcta.

A técnica é assim explicitada por A. Browne (1993): «Primeiro, o professor escreve a palavra para a criança e pede-lhe que olhe para ela e que tente fixar a forma como se escreve. A palavra escrita correctamente é então retirada ou coberta e pede-se à criança que a tente escrever sem ajuda. A forma como a criança escreveu é então confrontada com a forma correcta. Se estiver bem escrita, a criança pode integrá-la na sua escrita. Se estiver incorrecta, o professor e a criança comparam as duas formas para identificar onde se encontra o problema e então o processo é repetido.» (p. 67). Ao acompanhar o aluno nesta actividade, perante as incorrecções cometidas e as explicações dadas pelo aluno para as formas que escreveu, o professor tem a oportunidade de tomar consciência dos aspectos que ainda se revelam problemáticos: se o processamento fonológico, se as regras de correspondência som-grafia, se a própria construção do léxico ortográfico.

Deve referir-se que estas estratégias não se dirigem apenas aos alunos de língua não materna. A aprendizagem da ortografia por parte dos alunos de língua materna também pode beneficiar com a adopção destas estratégias, designadamente quando experimentam dificuldades no domínio ortográfico. Mesmo a estratégia i), dirigida para as relações dentro do sistema fonológico, pode promover a consciência fonológica dos alunos de língua materna, na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Para além disso, as actividades ligadas a este domínio podem tomar formas de exploração e fruição da vertente sonora da língua, uma dimensão que é relevante para todos os alunos.

Bibliografia

- Browne, Ann (1993) *Helping children to write*. London: Paul Chapman Publishing
- Cripps, Charles, Peters, Margaret (1978) *Catchwords, Ideas for Teaching Spelling* . London: Harcourt Brace, Jovanovich
- Seymour, Philip (1997) Foundations of orthographic development. In Charles Perfetti, Laurence Rieben e Michel Fayol (Orgs.) *Learning to Spell*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Vele, Ana Paula S. (1999) Aquisição da leitura e da escrita no Português: correlatos metafonológicos e estratégias. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tese de Doutoramento

Ficha Técnica

- Luís Filipe Barbeiro