

Episódios ortográficos na escrita colaborativa

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

1. Introdução

A ortografia de uma língua constitui um produto cultural que coloca desafios que vão para além da simples transcrição, mesmo quando essa transcrição já se baseia no princípio alfabético. Se, por si, a conquista deste princípio constitui um desafio na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, o percurso de aprendizagem deverá continuar para que o sujeito alcance a competência ortográfica. Esta competência deverá actuar no próprio processo de escrita, em conjunto com outras competências, designadamente as que permitem a formulação de unidades linguísticas em ligação ao conteúdo a expressar e a construção de um texto coeso, coerente e adequado à situação comunicativa.

A escrita colaborativa, na modalidade de realização conjunta e em co-presença de uma tarefa de escrita, coloca em interacção sujeitos diferenciados, com níveis de competência diversos em relação à escrita, incluindo os níveis de competência ortográfica. A interacção que tem lugar orienta-se para a necessidade de dar resposta à diversidade de problemas encontrados no processo, entre eles, a geração de conteúdo, a organização textual, a formulação linguística e a respectiva adequação e correcção (Camps et al., 2000; Barbeiro, 2003; Lowry et al., 2004; Storch, 2005).

A correcção ortográfica constitui um dos domínios susceptíveis de emergir no diálogo entre os sujeitos, logo no interior do processo, uma vez que neste se torna necessário dar uma representação gráfica às palavras, à medida que o texto vai sendo escrito. Em relação a essa representação, podem surgir dúvidas que os sujeitos procurarão resolver recorrendo aos companheiros. Por outro lado, as incorrecções presentes na escrita de um dos participantes podem tornar-se notórias para os restantes elementos, que as assinalarão, a fim de serem corrigidas.

Apesar dessa presença, o processo de escrita não surge exclusivamente focalizado no domínio ortográfico. Algumas das tarefas a que é necessário dar resposta, designadamente as ligadas à geração de conteúdo e à procura das expressões linguísticas, absorvem em elevado grau a atenção dos sujeitos, o que poderá submergir a ortografia ou remetê-la para a revisão final. Em relação à ortografia, espera-se que, com o desenvolvimento do domínio da escrita, a competência ortográfica passe a actuar, em grande medida, de forma automática, sendo trazida para o processamento consciente apenas perante a ocorrência de dúvidas ou incorrecções que é necessário solucionar. A

actuação da competência ortográfica durante o processo de escrita conjuga, por conseguinte, a vertente de automatização com a vertente de controlo ou verificação.

A automatização dos aspectos convencionais, em que se insere a ortografia, bem como dos aspectos mecânicos, ligados à caligrafia ou desenho das letras e ao domínio dos instrumentos de escrita, possibilita a libertação da capacidade cognitiva para a resolução dos problemas ligados ao conteúdo e à sua formulação linguística (Bereiter e Scardamalia, 1983; Graves, 1984; Barbeiro, 1994, 1999).

Esse processo de automatização não é instantâneo, mas gradual, em resultado da frequência de mobilização das competências, e não ocorre simultaneamente em todos os domínios. A escrita manual começa a automatizar-se quando as crianças ainda têm problemas quanto à ortografia de numerosas palavras; quando a ortografia das palavras frequentes e a pontuação do final de frase já atingem um nível elevado de automatização, a pontuação no interior da frase continua a exigir atenção consciente; a automatização das construções sintácticas progride das construções mais comuns para as menos comuns, havendo construções complexas que requererão sempre a atenção consciente por parte de quem escreve (Bereiter e Scardamalia, 1983). Graves (1984) apresenta um percurso de progressão, com base nos aspectos que mobilizam a atenção da criança quando procede a revisões/alterações durante o processo de escrita. A criança dá-se conta de discrepâncias entre a sua intenção e uma letra, palavra ou frase, procedendo a alterações que revelam a sua representação acerca do que é importante na escrita. Num primeiro nível, i) a ortografia constitui o domínio que mobiliza a actividade consciente da criança. De seguida, progressivamente, essa atenção consciente alarga-se a outros domínios de resolução de problemas: ii) o motor/estético, ligado à ocupação da página; iii) as convenções de pontuação; iv) a procura de informação relativa ao tema; v) a revisão do texto. Enquanto nos estádios iniciais a ortografia ocupa a actividade consciente e a criança não problematiza os restantes domínios, nos estádios finais é a ortografia e os outros aspectos convencionais e gráficos que são em grande medida processados de forma inconsciente. Os dois últimos domínios, a procura de informação ligada ao tópico e a revisão, continuam a requerer resolução de problemas de forma consciente ao longo do percurso de desenvolvimento, não chegando a ser totalmente automatizados. Os outros domínios são activados ocasionalmente durante o processo, perante a ocorrência de falhas. O autor chama a atenção para o facto de o ritmo de progressão individual neste percurso de resolução de problemas ser muito diversificado. Enquanto algumas crianças de seis anos, podem atingir o último nível, marcado pela revisão, logo ao fim de um ano, outras podem não passar da focalização nos aspectos ortográficos e convencionais em quatro anos (Graves, 1984:148).

A libertação da capacidade cognitiva, resultante da automatização dos domínios mecânicos e convencionais, não se traduz apenas numa maior produtividade ou rapidez da componente ligada ao conteúdo e à sua textualização. O processo de escrita adquire profundidade, ou seja, intensifica-se a procura e a consideração de alternativas, quer quanto ao conteúdo, quer quanto à formulação linguística. A componente de formulação adquire uma dimensão de reformulação (Barbeiro, 1994, 1999, 2001).

Na escrita colaborativa, a consideração de alternativas é potenciada pelas diferentes perspectivas que cada participante traz para o processo. Por outro lado, a

existência de níveis diferentes mas aproximados, quanto às competências que são mobilizadas no processo de escrita, promove a activação da zona de aprendizagem que está ao alcance do sujeito quando pode contar com a ajuda dos outros, surgida na interacção (Vygotsky, 1991). Para além disso, a apresentação de propostas, a sua discussão e negociação no seio do grupo obrigam à explicitação e argumentação para a tomada de decisão. Em Barbeiro (1994, 1999), analisou-se a interacção que ocorre na escrita colaborativa, a partir, sobretudo, do ponto de vista da formulação e reformulação das propostas de construção textual e dos argumentos de fundamentação que as acompanham. A vertente de correcção, designadamente ortográfica, não foi objecto de aprofundamento. Os resultados mostraram, entre o segundo e o oitavo anos, um incremento significativo da vertente de reformulação, acompanhada na interacção pela correspondente mobilização de argumentos. Estes situam-se em diferentes níveis de explicitação, desde a modalização e apreciação das propostas até à fundamentação dessa avaliação por meio da ligação a características que deve ter o texto, considerando a ligação a um género textual, a coerência com o universo de referência e os conhecimentos do leitor. Quanto às operações de correcção, a progressão segundo o nível de escolaridade mostra-se significativa apenas quando se considera a relação com a extensão textual. Entre as operações de correcção, a ortografia constituiu o domínio que recebeu o maior número de operações (entre 62% e 72% das operações de correcção, nos vários anos de escolaridade). Justifica-se, por conseguinte, uma análise mais aprofundada da resolução de problemas neste domínio, no âmbito da escrita colaborativa.

O estudo que se apresenta visa confrontar diferentes níveis de escolaridade quanto ao tratamento de questões ortográficas, manifestado na interacção verbal que ocorre numa tarefa de escrita conjunta. O confronto dos diversos níveis de escolaridade permitirá captar um percurso de desenvolvimento quanto aos problemas que estão a ser alvo de resolução e quanto ao peso da componente ortográfica no próprio processo de escrita.

2. Aprendizagem da ortografia

As raízes do percurso para a aprendizagem da ortografia podem ser encontradas ainda antes da escolaridade formal. Frith (1985) propõe o seguinte percurso quanto às estratégias aplicadas pela criança no processamento da linguagem escrita: i) estratégias *logográficas*; ii) estratégias *alfabéticas*; iii) e estratégias *ortográficas*.

A fase *logográfica* caracteriza-se pela utilização de índices contextuais associados à memória visual do formato gráfico para a leitura de palavras, designadamente marcas, nomes de estabelecimentos, etc. Em relação à escrita, a criança imita nas suas produções o formato caligráfico da escrita manuscrita e, quando já aprendeu algumas letras, torna-se saliente a escrita da primeira letra, designadamente do seu nome. Pode encontrar-se a presença de outras letras, sem que tal corresponda à transcrição segundo os seus valores fonológicos ou segundo a ordem na palavra.

A fase *alfabética* implica a capacidade de a criança colocar em relação os sons com os grafemas que os representam. A escrita consiste, assim, numa transcrição das unidades fonológicas que a criança se mostra capaz de encontrar na fala. Antes de

chegar à análise em segmentos ou sons elementares, pode passar por uma fase silábica, na qual uma letra representa toda uma sílaba, unidade que se mostra de mais fácil domínio (Morais et al., 1986; Sim-Sim, 1997).

A capacidade de transcrever os sons por meio de letras não dá por terminado o percurso de aprendizagem. Uma vez que a ortografia de uma língua não apresenta as características de uma transcrição fonética, para o domínio da forma ortográfica o sujeito tem de mobilizar outras estratégias, baseadas na aprendizagem de regras e na constituição de um léxico ortográfico, ou seja, na associação ao conhecimento da palavra, de informação acerca da forma como esta se escreve. É o domínio destas estratégias que caracteriza a fase ortográfica.

Tendo em conta as exigências da ortografia e o percurso de desenvolvimento de estratégias com vista ao seu domínio, apresenta-se de seguida um diagrama, retomado de Barbeiro (2004), relativo aos princípios e critérios actuautes no domínio ortográfico e aos níveis que este implica. Esses níveis traduzem também um percurso de desenvolvimento.

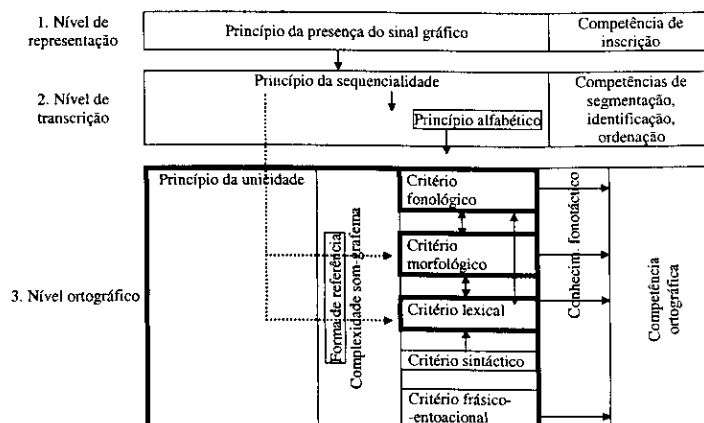


Figura 1: Níveis, princípios e critérios implicados no domínio ortográfico

Não constituindo apenas uma transcrição de formas da oralidade, a ortografia de uma língua integra-se no que Castro-Caldas (1999) considera uma «norma resultante de um processo cultural». A aprendizagem da forma ortográfica estabelecida pela sociedade como norma depara-se com dois factores fundamentais de dificuldade: a complexidade das relações som-grafema e a existência de uma forma ortográfica única (princípio da unicidade), face à variedade de realizações que se encontra na fala. Para alcançar essa forma, o sujeito pode mobilizar duas vias ou estratégias, representadas no diagrama: i) a combinação da capacidade de transcrição assente no princípio alfabético

com regras que estabelecem a correspondência entre os sons e os grafemas para contextos específicos, de natureza fonológica ou conjugada com informação morfológica (via indirecta ou fonológica); ii) a associação de informação ortográfica ao conhecimento da própria palavra (via directa ou lexical). Deste modo, a aprendizagem da forma ortográfica de uma palavra pode ser alcançada através da aplicação de critérios fonológicos, morfológicos e lexicais. O critério sintáctico, não estando directamente implicado na ortografia, pode ajudar à determinação de qual a palavra que está em causa. O critério frásico-entoacional liga-se sobretudo à pontuação, no entanto, surge também ligado à convenção de utilização de maiúsculas iniciais no início de período. O conhecimento fonotáctico corresponde ao conhecimento das sequências possíveis na língua, o qual se manifesta quer do lado dos sons, quer do lado da ortografia.

A caracterização da competência ortográfica dos alunos pode ter em conta o domínio que manifestam em relação aos diferentes critérios em que se baseia o sistema ortográfico da língua. Por outro lado, a consideração desses critérios pode abrir pistas para a apresentação de propostas pedagógicas com vista ao desenvolvimento da competência ortográfica. A interacção verbal na escrita colaborativa pode revelar quais os critérios sobre que incide em maior grau o aparecimento e tentativa de resolução de problemas. Por sua vez, esse processamento poderá ser confrontado com a permanência de incorrecções ortográficas nos produtos finais, revelando em que medida o processamento efectuado foi eficaz e suficiente.

3. Metodologia

O estudo incide sobre o *corpus* de Barbeiro (1994, 1999), especificamente em duas vertentes: i) os episódios de resolução de problemas ortográficos que surgem no diálogo entre os sujeitos durante uma tarefa de escrita colaborativa; ii) as incorrecções ortográficas que os textos escritos apresentam. A tarefa foi realizada por alunos de diferentes níveis de escolaridade do ensino básico (segundo, quarto, sexto e oitavo anos), de forma a permitir captar diferenças entre esses níveis, estando em causa neste estudo a competência ortográfica e a sua mobilização no processo de escrita. Para a realização da tarefa, os participantes foram organizados em grupos de três alunos, constituídos aleatoriamente dentro da turma, com a ressalva de serem grupos mistos quanto ao sexo. Cada aluno devia escrever na sua própria folha o texto que ia sendo construído em conjunto. A análise incidiu sobre as transcrições da interacção verbal ocorrida durante a construção de 32 textos, oito em cada nível de escolaridade, e sobre as incorrecções ortográficas presentes nos 96 produtos escritos, correspondentes aos textos que cada aluno foi escrevendo (32x3). A tarefa de escrita foi comum a todos os grupos e consistiu na elaboração do relato ficcionado de uma visita de três amigos à cidade de Leiria, a cidade dos participantes – em Barbeiro (1994, 1999) pode encontrar-se a explicitação de outros aspectos relativos à caracterização dos sujeitos e à recolha e tratamento dos dados.

Para a caracterização da competência ortográfica dos alunos, interessa que a categorização das incorrecções não se limite a dar conta das relações formais entre a forma incorrecta e a correcta (operações de queda, adição, substituição ou deslocamento

de letras), mas que, com base nos princípios e critérios actuautes no sistema ortográfico, se aproxime dos problemas e dificuldades que o aluno deverá resolver na aprendizagem da ortografia. Diversas tipologias que têm sido adoptadas para descrever as incorrecções ortográficas em Português reflectem os factores intervenientes na construção do sistema ortográfico (entre elas as de Mateus, 1962-2002; Gomes, 1989; Pereira, 1995; Morais e Teberosky, 1996; Pinto, 1998; Rio-Torto, 2000; Zorzi, 2003). Neste estudo, para a análise das incorrecções ortográficas, adoptou-se uma tipologia que tem por base o modelo apresentado na Figura 1, conjugada com a autonomização de alguns domínios, como a acentuação ou a unidade gráfica da palavra, que adquirem alguma especificidade por resultarem da confluência de vários critérios (designadamente fonológicos, morfológicos e, eventualmente, também lexicais). Essa especificidade pode existir em termos de descrição e pode também reflectir-se na aprendizagem da ortografia. Integraram-se na análise as categorias relativas à utilização de maiúsculas/minúsculas e à translineação.

As categorias de incorrecções consideradas foram as seguintes:

1. Incorrecções por falhas de transcrição, devidas ao processamento dos sons (segmentação, identificação e ordenação) ou das letras (designadamente por confusão entre formas similares) e que se manifestam pela utilização de grafemas que não representam o som em causa;¹ ex.: **voram* por *foram*;
2. Incorrecções por transcrição da oralidade, ou seja, incorrecções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica; ex.: **pescina* por *piscina*;
3. Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais (ex.: **omde* por *onde*); b) ou relativas à posição acentual (tónica vs. átona); ex.: **moito* por *multo* – em posição tónica o som /u/ não é representado por <o>;
4. Incorrecções por inobservância de regras de base morfológica (representação dos morfemas); ex.: **fomus* por *fomos*;
5. Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras (não predizível por regras – critério lexical); ex.: **sidade* por *cidade*;
6. Incorrecções de acentuação; ex.: **agua* por *água*;
7. Incorrecções na utilização de minúsculas e maiúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios; **lis* por *Lis*; b) ligados à organização das frases no texto; ex.: **os amigos ...* (no início de período);
8. Incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras; ex.: **seirem* por *se irem*; b) separação de elementos de uma palavra; ex.: **de pois* por *depois*; c) utilização de hífen; ex.: **fim de semana* por *fim-de-semana*;
9. Incorrecções de translineação; ex.: **turi-ltas* por *turis-ltas*.

¹ Estas incorrecções têm como resultado uma alteração da forma fonética da palavra, mesmo considerando uma correspondência biunívoca som-grafema. Este facto leva alguns autores a designar os erros correspondentes a esta categoria por erros fonéticos ou erros fónicos (cf. Mateus, 1962-2002; Pereira, 1995; Pinto, 1998; Rio-Torto, 2000). Tenha-se em conta, no entanto, que a alteração da forma fonética não é exclusiva desta categoria, (por ex., na palavra *guerra* escrita **gera*, contrariando regras de natureza contextual, essa alteração ocorreria, se a leitura fosse efectuada segundo os valores fonéticos estabelecidos para este contexto).

A análise confrontou as questões ortográficas que ocorrem durante a interação, bem como as incorreções que permanecem no texto final, com essa tipologia, a fim de captar a proeminência dos diferentes tipos de incorreções. Para além da distribuição das incorreções pelas categorias, considerou-se na análise a relação com a extensão textual, a ligação às componentes ou actividades do processo de escrita (planificação, redacção e revisão), o tipo de episódio em causa. Em relação ao tipo de episódios, consideraram-se as seguintes categorias: i) manifestações de autocorreção; ii) manifestações de heterocorreção; iii) indicação da forma ortográfica por antecipação de eventuais dificuldades por parte dos companheiros de escrita; iv) solicitação da ajuda dos colegas para resolver uma dificuldade ortográfica, solicitação que é geralmente seguida da respectiva resposta verbal, embora esta possa não ocorrer, pois os participantes podem encontrar a solução olhando para as folhas dos colegas. A análise estabeleceu ainda o grau de sucesso alcançado nos episódios ortográficos.

A integração no estudo de vários anos de escolaridade permite apreender a existência de contrastes significativos, para o que se mobilizaram testes estatísticos (análise de variância simples, para as distribuições normais, e teste de Kruskal-Wallis, para os casos em que a distribuição não se apresenta como normal).

4. Resultados

4.1. Episódios ortográficos

Os valores relativos à ocorrência de episódios ortográficos são apresentados no Quadro 1. Encontramos nos resultados uma orientação decrescente da emergência de questões ortográficas na interação dos sujeitos. Essa orientação assenta em diferenças significativas ($F_{3,28}=3,131$, $p=.041$), com relevo para as diferenças entre o segundo ano e os sexto e oitavo anos de escolaridade. Os valores mínimos e máximos chamam a atenção para a grande variabilidade existente mesmo dentro de um nível de escolaridade.

Nível	Valores absolutos			Relação com extensão textual		
	Soma (Média)	Mín. Máx.	Desvio padrão	Episódios/ Palavras Média	Mín. Máx.	Desvio Padrão
2.º	109 (13,6)	0 30	10,4	0,170	0 0,286	0,101
4.º	77 (9,6)	5 20	6,5	0,061	0,032 0,101	0,026
6.º	48 (6,0)	1 13	4,2	0,032	0,009 0,060	0,020
8.º	38 (4,8)	1 9	2,3	0,022	0,004 0,041	0,012

Quadro 1: Episódios ortográficos

Se considerarmos não apenas os valores absolutos da ocorrência de episódios ortográficos, mas a sua relação com a extensão textual, podemos observar que as

diferenças entre os níveis se acentuam. De facto, o nível correspondente ao segundo ano de escolaridade passa a apresentar contrastes muito significativos com todos os outros, incluindo o quarto ano ($F_{3,28}=12,899$, $p=,000$).

A emergência das questões ortográficas ocorre em estreita ligação com a própria actividade de redacção, como se pode observar pelos valores apresentados no Quadro 2. Contudo, essa ligação não é exclusiva. Dada a disponibilidade e visibilidade do texto já escrito na folha de papel, a verificação ortográfica pode também ocorrer em momentos nos quais é predominante a planificação de unidades a escrever em seguida e em momentos nos quais se procede à revisão de porções ou da totalidade do texto já escrito.

Nível	Planificação	Redacção	Revisão
	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)
2.º	6 (6%)	101 (93%)	2 (2%)
4.º	3 (4%)	73 (95%)	1 (1%)
6.º	4 (8%)	44 (92%)	0 (0)
8.º	3 (8%)	34 (89%)	1 (3%)
Total	16 (6%)	252 (93%)	4 (2%)

Quadro 2: Inserção dos episódios ortográficos nas actividades do processo de escrita

Nível	Autocorr.	Heterocorr.	Indicação	Solicit. (-Resp.)
	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)
2.º	16 (15%)	9 (8%)	49 (45%)	35 (32%)
4.º	6 (8%)	8 (10%)	32 (42%)	31 (40%)
6.º	1 (2%)	14 (29%)	16 (33%)	17 (35%)
8.º	1 (3%)	3 (8%)	11 (29%)	23 (61%)
Total	24 (9%)	34 (13%)	108 (40%)	106 (39%)

Quadro 3: Tipos de episódios

Os resultados relativos aos tipos de episódios dão relevo aos casos de indicação da forma ortográfica por antecipação de eventuais dificuldades por parte dos companheiros e aos casos de solicitação de ajuda para resolver um problema ortográfico, como se observa no Quadro 3.

EPISÓDIOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA COLABORATIVA

As manifestações verbais de autocorreção são mais frequentes nos níveis de escolaridade mais baixos. Nos níveis mais avançados não só ocorrem menos casos (manifestados nas emendas das folhas) como, na maior parte dos casos em que ocorrem, os sujeitos procedem à reparação da falha sem apresentarem esse facto aos colegas. Esta emergência da explicitação da autocorreção nos níveis mais baixos pode ligar-se ao facto de o conhecimento ortográfico estar ainda em elaboração sobretudo nesses níveis, o que o coloca em foco, levando os sujeitos a manifestar as autocorreções perante os colegas.

Tipo	2.º	4.º	6.º	8.º	Total
	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)	
1: Transcrição	15 (14%)	5 (7%)	2 (4%)	4 (11%)	26 (10%)
2: Oralidade	4 (4%)	3 (4%)	2 (4%)	4 (11%)	13 (5%)
3a: Cr. Fon. Context.	7 (6%)	3 (4%)	1 (2%)	2 (5%)	13 (5%)
3b: Cr. Fon. Acent.	2 (2%)	0	0	1 (3%)	3 (1%)
4: Cr. Morfológico	14 (13%)	0	1 (2%)	1 (3%)	16 (6%)
5: Cr. Lexical	27 (25%)	33 (43%)	10 (21%)	18 (47%)	88 (32%)
6: Acentuação	9 (8%)	1 (1%)	7 (15%)	0	17 (6%)
7a: M/m (ref.)	23 (21%)	29 (38%)	15 (31%)	2 (5%)	69 (25%)
7b: M/m (const. frás.)	6 (6%)	1 (1%)	1 (2%)	0	8 (3%)
8a: Unidade: junção	1 (1%)	1 (1%)	5 (10%)	0	7 (3%)
8b: Unidade: separ.	0	0	1 (2%)	0	1 (0%)
8c: Unidade: hífen	1 (1%)	1 (1%)	3 (6%)	6 (16%)	11 (4%)
9: Translineação	0	0	0	0	0

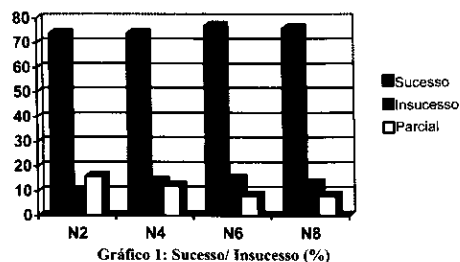
Quadro 4: Tipos de incorrecções nos episódios ortográficos

No Quadro 4, apresentam-se os resultados da análise segundo as diferentes categorias de dificuldades/incorrecções ortográficas. Em relação à globalidade dos episódios, cerca de um terço incide sobre palavras que apresentam casos de ortografia não predizível por regras de natureza fonológica ou morfológica, ou seja, que assentam num critério lexical. Este tipo de dificuldade mantém-se elevado em qualquer dos níveis de escolaridade.

O segundo tipo de dificuldade mais proeminente diz respeito à ortografia com inicial maiúscula ou minúscula. Na tarefa solicitada, a activação destas regras encontra-

-se em evidência, devido à ocorrência de nomes próprios de pessoas (os protagonistas) de locais ou monumentos. A emergência do tratamento deste tipo de dificuldade está em foco nos três primeiros níveis de escolaridade, mas não no nível correspondente ao oitavo ano. Os casos ligados a falhas de transcrição estão sobretudo em realce no caso do segundo ano de escolaridade, surgindo apenas ocasionalmente nos outros níveis.

Em relação ao grau de sucesso alcançado, como se torna bem visível no Gráfico 1, existe uma grande proporção de sucesso (acima de 70%) na resolução das dificuldades ortográficas por colaboração entre os participantes. Em determinados casos (sucesso parcial), apenas alguns elementos do grupo adoptam a solução indicada, enquanto outros, ou por se terem mantido à parte da indicação ou por discordarem, apresentam uma solução própria. Os casos de insucesso correspondem a soluções de autocorreção que não foram verificadas com o grupo e que se revelam incorrectas e a soluções a que se chegou de forma alargada no grupo, mas que não estão de acordo com as normas ortográficas aplicáveis.



Fundamentação — Nas trocas verbais entre os elementos do grupo, com vista à adopção de uma solução, pode ocorrer a fundamentação das propostas para resolver dificuldades de ortografia. A presença de argumentação relativa a dificuldades ortográficas, para fundamentar indicações, respostas a solicitações, auto- ou heterocorreções, não ocorre com uma frequência muito elevada (25 casos, correspondentes a 9% dos episódios). Entre os casos que ocorrem, assume relevo o tratamento das seguintes dificuldades:

— Maiúscula /minúscula (6 ocorrências): os critérios invocados dizem respeito à categoria do referente («S4: banco tem de ser com letra pequena / não é nome de terra / não é nome de pessoa |S5: e é nome de casa |(...) S4: nome casa não é com letra grande»; «S44: rio Lis com letra grande / não se esqueçam | S45: não / nem por isso / é só o nome dum rio»); noutros casos, fundamenta-se a solução adoptada com a possibilidade de escrever quer com maiúscula inicial quer com minúscula («S16: é com letra maiúscula? |(...) S17: oh!/ não faz mal»; «S46: Turismo é com letra grande? | S48: oh! tanto faz! vai!»);

— Diferenciação entre *à* e *há* (6 ocorr.): neste caso, mobiliza-se o teste de substituição com o verbo «existir» («S25: *à noite/ vá/ à/ agora é á com agá/ não é?/ à noite | S27: existe noite?»*);

— Diferenciação *-am/-ão* para representação do ditongo [ɐw] (4 ocorr., no segundo ano de escolaridade): a fundamentação consiste em evidenciar a diferente posição do acento (*foram* vs. **forão*, *vieram* vs. **vierão*, *havam* vs. *(*havião)*);

— Escrita com *-s* ou *-z* em final de palavra, designadamente para a palavra *Liz* vs. *Liz* (4 ocorr.): neste caso, emerge a argumentação no sentido de poder ser escrito de uma ou outra forma, com base no facto de já se ter visto as duas formas.

Ocorrem ainda casos em que se estabelece a relação com palavras da mesma família (*propõe/proposta*) e em que se fundamenta a utilização do hífen na forma pronominal «*avistou-os*» com a referência à pronominalização («S88: *traço/ -os/ -os/ tá pela vez do nome*»).

4.2. Incorreções ortográficas presentes nos textos

A competência ortográfica manifesta-se não só através dos episódios ortográficos que emergem durante o processo, mas também através do grau de correcção ortográfica dos textos finais. No Quadro 5, apresentam-se os valores das incorreções ortográficas que permaneceram nos textos, considerando os resultados individuais.

Nível	Valores absolutos			Relação com extensão textual		
	Soma (Média)	Mín. Máx.	Desvio padrão	Incorrec./Pal (Média)	Mín. Máx.	Desvio Padrão
2.º	228 (9,5)	1 23	5,7	0,138	0,01 0,40	0,096
4.º	302 (12,6)	4 45	8,9	0,086	0,02 0,23	0,052
6.º	272 (11,3)	5 21	4	0,068	0,03 0,13	0,030
8.º	253 (10,5)	0 44	10,6	0,040	0,00 0,13	0,032

Quadro 5: Incorreções ortográficas presentes nos textos (resultados por aluno)

As diferenças entre níveis de escolaridade só se apresentam como significativas quando mediadas pela relação com a extensão textual (o teste de Kruskal-Wallis apresenta o valor de $H=5,505$, $p=.138$, para os valores absolutos e de $H=28,794$, $p=.000$, para a rácio tendo em conta o número de palavras do texto escrito). O que merece desde logo destaque, evidenciado pelos valores mínimos e máximos, é a persistência de alunos que, mesmo no nível de escolaridade mais avançado, apresentam um valor muito elevado de incorreções ortográficas.

As categorias de incorreções que, na globalidade, adquirem maior relevo em termos de frequência e de peso proporcional são: i) as que correspondem a incorreções de acentuação; ii) as incorreções quanto à utilização de maiúsculas e minúsculas no início das palavras; iii) as incorreções ligadas ao critério lexical, ou seja, que implicam

uma aprendizagem da forma ortográfica ligada à própria palavra; iv) as que correspondem a incorrecções de transcrição.

Tipo	2.º	4.º	6.º	8.º	Total
	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)	Soma (%)	
1: Transcrição	30 (13%)	49 (16%)	18 (7%)	20 (8%)	117 (11%)
2: Oralidade	28 (12%)	13 (4%)	15 (6%)	15 (6%)	71 (7%)
3a: Cr. Fon. Context.	14 (6%)	14 (5%)	10 (4%)	7 (3%)	44 (4%)
3b: Cr. Fon. Acent.	0	1 (0%)	0	0	1 (0%)
4: Cr. Morfofonológ.	16 (7%)	1 (0%)	15 (6%)	1 (0%)	27 (3%)
5: Cr. Lexical	47 (21%)	59 (20%)	34 (13%)	25 (10%)	165 (16%)
6: Acentuação	30 (13%)	78 (26%)	103 (38%)	116 (46%)	327 (31%)
7a: M/m (ref.)	48 (21%)	74 (25%)	37 (14%)	30 (12%)	189 (18%)
7b: M/m (const. frás.)	5 (2%)	8 (3%)	13 (5%)	8 (3%)	34 (3%)
8a: Unidade: junção	4 (2%)	2 (1%)	10 (4%)	3 (1%)	19 (2%)
8b: Unidade: separ.	2 (1%)	3 (1%)	5 (2%)	1 (0%)	11 (1%)
8c: Unidade: hífen	4 (2%)	0	13 (5%)	26 (10%)	43 (4%)
9: Translineação	1 (0%)	0	0	1 (0%)	2 (0%)

Quadro 6: Tipos de incorrecções presentes nos textos

Em relação à acentuação, pode observar-se uma orientação crescente do seu peso com a progressão nos níveis de escolaridade considerados. Este peso e esta orientação contrastam com os resultados obtidos em relação aos episódios ortográficos (cf. Quadro 4). Aí, este tipo de dificuldade/incorrecção encontra-se escassamente representado, designadamente no oitavo ano de escolaridade. Uma grande parte das incorrecções de acentuação gráfica (68%) consiste na ausência de acento gráfico.

As incorrecções de transcrição ocorrem com maior frequência nos dois níveis mais baixos, embora não haja uma orientação regular decrescente. As incorrecções ligadas ao critério lexical também surgem com maior frequência nos níveis de escolaridade mais baixos. O seu peso proporcional apresenta um pendor decrescente. A utilização de maiúsculas e minúsculas está de novo em relevo quando se consideram as incorrecções, o que mostra que, apesar do tratamento no âmbito dos episódios ortográficos, o critério para muitos referentes, designadamente os relativos a locais, monumentos e instituições não se encontra estabelecido.

4. Conclusão

A resolução das questões ortográficas no processo de escrita mostrou-se presente em todos os níveis de escolaridade. Quanto ao peso desta componente, os resultados mostram um contraste entre o segundo ano e os restantes, que se torna mais expressivo quando se considera a relação com a extensão textual. Estes resultados estão de acordo com a progressiva automatização que se espera que a competência ortográfica apresente no percurso de desenvolvimento. Mostram também que essa automatização não é absoluta e que os sujeitos se deparam com dificuldades ortográficas no processo de escrita que deverão resolver de forma consciente.

No âmbito da escrita colaborativa, os sujeitos recorrem aos outros elementos do grupo para a resolução de problemas de ortografia, antecipam casos que poderão apresentar dificuldades para os companheiros, procedem a heterocorreções e assinalam autocorreções que efectuaram na sua própria escrita. Os resultados mostram que os episódios ortográficos que emergem na interacção verbal apresentam um elevado grau de sucesso. Contudo, para além do sucesso/insucesso de cada episódio, o confronto com as incorrecções que permanecem nos textos finais revela que, no caso de bastantes alunos de todos os níveis de escolaridade, ainda existe um campo largo de actuação para impedir, logo no interior do processo, que o texto final apresente incorrecções.

Em relação ao percurso de desenvolvimento, para além do decréscimo de incorrecções por relação com a extensão textual, surge em foco o facto de alguns tipos de incorrecções continuarem a revelar-se problemáticos, mesmo nos níveis de escolaridade mais elevados aqui em estudo (sexto e oitavo anos), quer porque desencadeiam episódios ortográficos no desenrolar da tarefa, quer porque apresentam um número elevado de incorrecções no texto final. As incorrecções ligadas ao critério lexical, a utilização de maiúsculas iniciais para alguns referentes, a utilização do hífen na conjugação pronominal permanecem como problemáticas para muitos alunos ao longo do ensino básico. A persistência de incorrecções nestas categorias aponta para a necessidade de serem alvo da adopção de estratégias específicas, com vista à sua superação no processo de aprendizagem.

Um caso a merecer uma atenção específica é representado pela acentuação gráfica. Enquanto nos episódios ortográficos, as incorrecções de acentuação não surgem em foco, elas constituem uma das fontes primordiais de incorrecções presentes nos textos escritos, detendo um peso elevado nos níveis de escolaridade mais altos. Podemos considerar que estamos perante uma «desvalorização» da própria acentuação gráfica. Esta desvalorização confirma o «desinteresse» que Mateus (1962/2002:102) refere, a partir dos resultados que obteve («os acentos são atingidos por um desinteresse crescente que arrasta um abandono progressivo das regras da acentuação»).

O grau de sucesso alcançado pelos episódios ortográficos e o facto de permitirem a resolução do problema no interior do próprio processo, por meio do diálogo estabelecido entre os participantes, revelam o papel que a escrita colaborativa pode desempenhar também em relação ao desenvolvimento da competência ortográfica. Em alguns casos, a interacção desencadeia, não apenas indicações, solicitações e respostas ou correções, mas também a explicitação de critérios em que se fundam as formas

ortográficas. Esse papel pode ser acentuado, de forma intencional, se se adoptarem estratégias como a tomada de nota de dificuldades sentidas no grupo, a fim de se proceder depois, em conjunto com o professor, ao aprofundamento da reflexão. Esse aprofundamento aproxima-se do que Haas e Maurel (2006) designam como «atelier de négociation graphique». Esta actividade coloca em prática a análise e discussão em grupo da forma ortográfica das palavras, que, de maneira espontânea, se encontra em alguns episódios de escrita colaborativa. O contributo das estratégias de cooperação e reflexão conjunta em relação à aprendizagem da ortografia pode começar desde cedo, logo desde as primeiras tentativas de escrita das palavras, como mostram Montésinos-Gelet e Morin (2005), e pode prolongar-se ao longo do percurso de desenvolvimento da competência ortográfica.

Referências

- Barbeiro, Luís (1994) *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Barbeiro, Luís (1999) *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian.
- Barbeiro, Luís (2001) Profundidade do processo de escrita. In *Educação & Comunicação* 5, pp. 64-76.
- Barbeiro, Luís (2003) *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís (2004) *Competência ortográfica. Princípios, dificuldades e problemas*. Dissert. Máster em Logopedia, ISEP/Univ. de Vic.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1983) Does learning to write have to be so difficult? In Aviva Freedman, Ian Pringle & Janice Yalden (eds.) *Learning to write. First language/second language*. London: Longman.
- Camps, Anna; Guasch, Oriol; Milian, Marta & Ribas, Teresa (2000) Metalinguistic activity. The link between writing and learning to write. In Anna Camps & Marta Milian (eds.) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press. pp. 103-124.
- Castro-Caldas, Alexandre (1999) *A herança de Franz Joseph Gall. O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Frith, Uta (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In M. Coltheart, K. Patterson & J. Marshall (eds.) *Surface dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum.
- Gomes, A. (1989) A escola e a ortografia. In F. Sequeira, R. V. Castro & L. Sousa (org.) *O ensino-aprendizagem do Português*. Braga: U. Minho. pp. 155-180.
- Graves, Donald (1984) *A researcher learns to write. Selected articles and monographs*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.
- Haas, Ghislaine & Maurel, Laurence (2006) L'atelier de négociation graphique. *Les Cahiers Pédagogiques* 440, pp. 27-29.
- Lowry, Paul Benjamin; Curtis, Aaron & Lowry Michelle René (2004) Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication* 41 (1), pp. 66-99.
- Mateus, M.* Helena M. (1962/2002) O problema da ortografia. Métodos de ensino. In Mateus, M.* Helena M. (2002) *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 91-135.

- Montésinos-Gelet, Isabelle & Morin, Marie-France (2005) The impact of a cooperative approximate spelling situation in a kindergarten setting. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 5, pp. 365-383.
- Morais, Artur Gomes de & Teberosky, Ana (1996) Beginner's explicit knowledge of Portuguese spelling. In Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh & Michel Couzijn (eds.). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 212-236.
- Morais, José; Bertelson, Paul; Cary, Luz & Alegria, Jesus (1986) Literacy training and speech segmentation. *Cognition* 24, pp. 45-64.
- Pereira, Marcelino A. M. (1995) Dislexia-disortografia numa perspectiva psico-sociolinguística. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian/JNICT.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro (1998) A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. In *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora, pp. 139-193.
- Rio-Torto, Graça Maria (2000) Para uma pedagogia do erro. In *Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura*. Vol. I. Coimbra: Livraria Almedina. p. 595-618.
- Sim-Sim, Inês (1997) *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian.
- Storch, Noemy (2005) Collaborative writing. Product, process, and student's reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, pp. 153-173.
- Vygotsky, Lev S. (1991) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zorzi, Jaime Luiz (2003) *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita. Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.