

Domínio ortográfico e consciência metalinguística: Concepções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa

Luís Filipe Barbeiro

luis.barbeiro@ipleiria.pt

*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico
de Leiria*

Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC)

Introdução

A escrita colaborativa traz à superfície, por meio da interação entre os participantes, as concepções sobre o que deve ser o texto, nos seus diferentes domínios, incluindo o domínio respeitante à competência ortográfica. O propósito do estudo que se apresenta consistiu na identificação das manifestações da consciência metalinguística que incidem sobre esse domínio, reveladas na escrita colaborativa de alunos do ensino básico e correspondentes argumentos apresentados com vista à decisão sobre a forma ortográfica.

A consciência metalinguística manifestada na escrita colaborativa surge integrada na tarefa de escrever o texto em conjunto, sendo ativada e revelada de uma forma não artificial na interação entre os participantes. Neste contexto, a consciência metalinguística pode ser observada e analisada em ação, a partir da ativação que dela fazem os sujeitos na realização da tarefa.

Enquadramento

Os estudos que têm procurado caracterizar a competência ortográfica dos alunos portugueses e respetiva progressão com a escolaridade têm recorrido sobretudo à aplicação de testes, que são construídos tendo em conta a complexidade do sistema ortográfico do Português. A sua aplicação em diversos níveis de escolaridade (Mesquita, Carvalhais, Limpo & Castro, 2020) ou em diferentes momentos do percurso escolar dos mesmos

participantes (Horta & Martins, 2004) permite apreender um percurso de evolução. Mesquita *et al.* (2020) encontram uma progressão significativa entre o 2.º e o 4.º ano de escolaridade considerando a interação do comprimento (número de sílabas) e da natureza dos estímulos (palavras e pseudopalavras) com fatores de complexidade da representação ortográfica (como dígrafos, acentos, restrições contextuais, posição na sílaba ou palavra, grupos consonânticos, existência de formas ortográficas não previsíveis por regras, existência da letra muda <h>). Horta e Martins (2004), no seu estudo longitudinal que abrange o 3.º e o 4.º ano, encontram uma diminuição global de erros e também uma diminuição das diversas categorias de erros. Encontram também diferenças entre os alunos com bom e com mau desempenho ortográfico.

A evolução da competência ortográfica que se encontra nos resultados dos testes também se torna manifesta quando se toma como base a contabilização e análise dos erros presentes nos textos escritos pelos alunos (Barbeiro, 2007a, 2007b; Castelo & Sousa, 2017; Pinto, 1994, 1997) - contudo, um fator relevante a ter em conta é a extensão dos textos, pois a escrita de textos maiores potencia o aparecimento de um número superior de erros.

Uma dimensão que não é revelada explicitamente, quer pelos testes, quer pela contabilização e análise das incorreções nos produtos escritos, é a atividade metalinguística que pode acompanhar a escrita também no que diz respeito à representação ortográfica. Num estudo anterior (Barbeiro, 2007b), procurou-se captar essa dimensão através da análise da interação na escrita colaborativa. Nesse estudo, o foco foi colocado na ocorrência de diferentes categorias de episódios tornados manifestos no discurso (autocorreção, heterocorreção, indicação antecipada da forma ortográfica aos colegas e solicitação aos colegas de ajuda para a escrita de uma palavra, geralmente acompanhada da respetiva resposta) e nas categorias de incorreções a que se referem os episódios ou que subsistem no texto final. A análise dos conhecimentos, critérios ou argumentos explicitados para a decisão relativa à ortografia não foi aprofundada.

Num estudo que também tomou como base o processo de escrita em interação, Calil e Pereira (2018) realizam uma análise pormenorizada de alguns episódios de resolução de problemas ortográficos por parte de duas

alunas do 2.º ano de escolaridade. Os mecanismos de registo sincronizado de áudio, vídeo e movimentos da caneta no papel permitiram estabelecer a correspondência precisa entre o momento da realização dos comentários e a inscrição das letras no papel. Os resultados colocaram em relevo que os alunos se mostram capazes de antecipar o problema ortográfico antes da inscrição das letras ou palavra na folha e não apenas na sua sequência, confirmando o que em Barbeiro (2007b) era revelado através do discurso pronunciado, designadamente através da indicação antecipada da forma ortográfica aos outros elementos do grupo, prevendo uma dificuldade. Para além do momento, para cada problema ortográfico com que os alunos se deparam, a análise de Calil e Pereira (2018) evidencia também o processo de procura da sua resolução nas trocas verbais. O conhecimento metalinguístico expresso e ativado para essa resolução reflete os conteúdos ensinados e as estratégias postas em prática anteriormente na sala de aula para a aprendizagem da ortografia, designadamente em relação aos casos de maior complexidade.

O facto de o estudo de Calil e Pereira (2018) incidir apenas sobre a resolução de problemas ortográficos por parte de alunos do 2.º ano de escolaridade deixa em aberto as questões relativas ao conhecimento metalinguístico e à sua ativação em níveis mais elevados (tendo também em conta o expectável aumento da competência ortográfica com o avanço na escolaridade).

O presente estudo abrange os três ciclos do ensino básico e, em relação ao processamento ortográfico consciente revelado na escrita colaborativa, incide de forma específica sobre os argumentos apresentados, aprofundando a análise efetuada em Barbeiro (2007b).

Metodologia

Participaram no estudo alunos portugueses do segundo, quarto, sexto e oitavo anos de escolaridade. A seleção foi feita em turmas de três escolas da região de Leiria. Em cada ano de escolaridade, o número de participantes foi igual: 24 alunos, repartidos por grupos de três, para a realização da tarefa, o que perfaz oito grupos em cada ano e um total de 32 grupos e de 96 participantes. A constituição dos grupos foi feita nas turmas, a partir da lista

de alunos, preenchendo, progressivamente, de forma aleatória, uma grelha organizativa que previa as restrições de os grupos serem mistos e de, em cada ano, o número de rapazes e de raparigas ser igual. Excluíram-se da lista de eventuais participantes os alunos com necessidades educativas especiais assinalados pelo professor como ainda não conseguindo realizar tarefas de leitura e escrita autonomamente.

A atividade de escrita em grupo foi realizada numa sala à parte, para permitir o registo de áudio e vídeo, tendo a tarefa sido conduzida pelo investigador. A tarefa de escrita foi comum a todos os anos de escolaridade: cada grupo deveria escrever o relato de uma visita ficcionada à cidade de Leiria, a cidade dos participantes, por parte de três amigos, chamados João, Rui e Lena, cujos nomes foram indicados pelo investigador. Cada grupo recebeu um conjunto de postais ilustrados relativos a pontos turísticos da cidade, como apoio à ativação do conhecimento e à seleção de elementos a integrar no texto. Cada participante recebeu uma folha para, ao longo da tarefa, registar o texto construído em grupo na sua própria folha. Deste modo, todos os participantes eram confrontados com a escrita das palavras. Adotou-se a modalidade de “escrita reativa” (na designação de Lowry, Curtis & Lowry, 2004): o texto deveria resultar da interação livre posta em curso no grupo, não se tendo atribuído papéis específicos aos diferentes elementos. O tempo da tarefa não estava pré-estabelecido, tendo sido gerido pelos alunos (no conjunto dos grupos, essa duração variou entre dez minutos e uma hora, sendo a duração média de 35 minutos).

As folhas nas quais cada aluno escreveu o texto foram recolhidas, no final, como meio de acesso à escrita de cada um e ao texto construído em conjunto. Para além destas folhas, os registos áudio e vídeo de que foi realizada a transcrição permitiram o acesso à interação entre os participantes para a escrita do texto. Na transcrição efetuada, de que serão apresentados alguns excertos na secção dedicada aos resultados, mantiveram-se as hesitações e repetições, indicaram-se pausas (por meio de uma ou várias barras / para assinalar menor ou maior duração) e inseriram-se comentários explicativos (colocados entre chavetas {}). Por outro lado, identificaram-se na transcrição as palavras propostas para a construção do texto, por meio de negrito, tendo-se adicionado o sublinhado para as palavras que surgem no produto textual final.

A análise aqui apresentada diz respeito aos argumentos manifestados na interação em relação à ortografia das palavras. Procura-se identificar problemas ortográficos que emergem na interação e em relação aos quais são invocados critérios ou manifestadas conceções como fundamento para a tomada de decisão. Considerando a recolha em diferentes anos de escolaridade, procura-se apreender a progressão no ensino básico quanto aos aspetos analisados. Adotou-se uma abordagem fundamentalmente qualitativa, focada na identificação e análise dos argumentos apresentados para a resolução de problemas ortográficos que surgem no processo.

Resultados

Os problemas ortográficos apresentados nesta secção procuram dar uma visão diversificada dos problemas e dos argumentos que emergem na interação, conjugada com uma visão que abranja o percurso escolar do ensino básico.

A escrita de palavras com letra inicial minúscula ou maiúscula surge no segundo ano, mas também em níveis mais avançados.

(1) [2.º ano, Grupo 2]

S6: **visitar o?**

S4: **banco de Leiria**

S6: **banco** é com letra grande?

S4: ah!/ pode ser/ como tu quiseres!!// **banco** tem de ser com letra pequena

S5: eu escrevi com letra {grande}

S4: não é nome de terra/ não é nome de pessoa

S5: e é nome de casa!

S4: não sabes!

S5: por isso/ nome de casa é

S4: nome de casa não é com letra grande

S5: olha!/ mas eu 'tou a escrever com letra grande

S4: olha/ se escreveres olha!/ escreve como tu quiseste/ pá!!// letra pequena ou letra grande

Pode observar-se no excerto (1) que o aluno S6 coloca aos colegas o problema se a palavra “banco” em “banco de Leiria” se deve escrever com inicial maiúscula (“*letra grande*”). A resposta por parte de S4 começa por ser a de aceitação de qualquer das possibilidades (S4: *ah! pode ser/ como tu quiseres!*). Após uma pausa, altera a sua posição, expressando a obrigação de a palavra “banco” ser escrita com inicial minúscula. A partir daí, desenvolve-se a interação com S5 que já havia escrito com inicial maiúscula. Nessa interação, evidencia-se, nas palavras de S4, que o critério é procurado no referente, apresentando o resultado da verificação em relação ao tipo de referentes a cujo nome se aplicaria a regra de escrita com maiúscula (“*não é nome de terra/ não é nome de pessoa*”). O mesmo critério do referente é ativado por S5, para ampliar a lista (“*e é nome de casa!*”), o que é refutado por S5, inicialmente quanto ao tipo de referente e depois quanto à inclusão desse referente no âmbito da regra (S4: “*nome de casa não é com letra grande!*”). O episódio em torno deste problema ortográfico termina com a aceitação, já formulada inicialmente, das duas possibilidades.

Os argumentos ou critérios expressos, assim como a decisão, mostram que o conhecimento dos alunos quanto à escrita de nomes com inicial minúscula ou maiúscula está construído fundamentalmente com base no referente. A frequência de utilização de nomes próprios em relação a pessoas e localidades transforma em critério o próprio referente, ou seja, a inclusão em algumas categorias restritas. O critério de identificação ou individualização de seres específicos por parte do nome próprio (Duarte & Oliveira, 2003, Raposo & Nascimento, 2013) não surge formulado (e apreendido) enquanto tal. O que encontramos na explicitação dos alunos resulta da sua aplicação a categorias específicas, como nomes de terras, nomes de pessoas, mencionadas acima, sendo a integração nestas categorias transformada no próprio critério.

O excerto (1) ocorreu na interação de um grupo do 2.º ano de escolaridade. Contudo, o problema ortográfico da decisão sobre a escrita de palavras com inicial minúscula ou maiúscula permanece para além deste nível e, no âmbito da aprendizagem, ativa outros critérios ou argumentos de decisão como mostram outras interações. O excerto (2), de um grupo do 4.º ano, já não se restringe à integração numa categoria, mas introduz um novo critério, o da importância reconhecida ao referente.

(2) [4.º ano, Grupo 15]

S45: saíram do castelo e dirigiram-se/ para o rio Lis

[...]

S44: rio Lis com letra grande/ não se esqueçam

S45: não/ nem por isso/ é só o nome dum rio

S44: coitado!/ embora não seja um rio importan.../ ai!/ tu fizeste rio com letra pequena!

No excerto, S44 identifica um eventual problema ortográfico na escrita dos colegas e antecipa a indicação para não se esquecerem de escrever “rio Lis com letra grande”. Em resposta, S45, continuando a ativar o critério do tipo de referente, já encontrado em (1), recusa a integração dos rios nas categorias de seres ou entidades cujo nome deve ser escrito com inicial maiúscula (“*não/ nem por isso/ é só o nome dum rio*”). No argumento com que S44 refuta esta posição, iniciado pelo conector concessivo (“*embora não seja um rio importan...*”), encontramos o critério da integração na categoria e a consideração de um novo critério associado à utilização de letras maiúsculas: o critério da importância atribuída ao referente. Esta conceção afasta-se do carácter convencional baseado na pertença a uma categoria, anteriormente evidenciado, e introduz um fator de motivação gráfica, por meio da atribuição às letras minúsculas e maiúsculas de uma função de hierarquização dos próprios referentes: os seres mais importantes ou hierarquicamente mais elevados seriam escritos com inicial maiúscula. À hierarquização dos seres na realidade corresponderia a maior saliência gráfica (Barbeiro, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Sharples, 1999) das letras maiúsculas face às minúsculas (saliência obtida pelo tamanho, dentro de uma mesma escala, e forma diferente).

No final do excerto, S44 foca-se num outro elemento: a palavra “rio” que acompanha o nome próprio “Lis” e que corresponde à classe ou categoria de seres em que se integra a entidade identificada pelo nome próprio. A questão ressurge noutros anos de escolaridade, como se observa no excerto (3), do 8.º ano de escolaridade. Na sua fala, S93 enuncia uma primeira possibilidade, de escrita das duas palavras *rio* e *Lis* com inicial maiúscula, mas acaba por afastar essa hipótese, optando, como os restantes elementos do grupo, pela escrita apenas de *Lis* com inicial maiúscula e iniciando um

argumento que não chega a terminar, de maneira a ser completamente explícita e compreensível a sua fundamentação (“*porque é o rio*”).

(3) [8.º ano, Grupo 31]

S93: o rio/ **o rio Lis**/ é tudo/ põe-se tudo em letra maiúscula/ não/ o **Lis**/
porque é o rio

A decisão sobre a escrita com inicial maiúscula ou minúscula, para além da procura de aplicação da regra, é também procurada na observação da realidade. Um dos postais fornecidos como apoio ao processo de escrita, no qual era visível a inscrição “turismo”, com inicial minúscula, fundamenta a adoção da mesma solução no texto (cf. excerto 4).

(4) [4.º ano, Grupo 16]

S46: **Turismo** é com letra grande?

S48: oh!/ tanto faz!/ vai!

S47: pequeno/ tá aqui escrito

Para além da decisão com base na inscrição na fachada, surge novamente expressa a aceitação das duas possibilidades de escrita, já encontrada na fala de S4 – cf. excerto (1) – e aqui expressa por S48 (“*oh!/ tanto faz!/ vai!*”). A opcionalidade relativa à escrita com maiúscula ou minúscula inicial não é uma questão circunscrita aos alunos e à sua aprendizagem da ortografia. O Acordo Ortográfico de 1990, na base XIX permite, em diversos casos, a opcionalidade, por exemplo em relação a logradouros públicos (rua, largo, etc.) e edifícios. Por outro lado, no tratamento gráfico das palavras que encontram na realidade, os alunos observam com frequência o recurso quer a maiúscula quer a minúscula inicial, por exemplo, nos nomes dos estabelecimentos. Talvez devido à opcionalidade inscrita no Acordo Ortográfico e à diversidade de soluções que encontram no contexto que os rodeia, a questão surge, no discurso dos alunos, de uma forma que se estende a outras categorias, para além das mencionadas no texto do Acordo Ortográfico.

A observação das formas ortográficas na realidade circundante constitui uma das fontes de critérios. Quando essa realidade apresenta formas diversas,

surge a questão de qual representação adotar. Tal ocorre em relação à escrita com letra inicial minúscula ou maiúscula, mas também em relação à representação dos próprios sons da língua, sobretudo quando coexistem na sociedade formas adotadas em diferentes períodos, por alteração da norma. Este aspeto emerge na ortografia da palavra *Lis* (anteriormente ortografado como *Liz*), como se observa no excerto (5).

(5) [4.º ano, Grupo 16]

S66: **Lis/ Lis** acho que é um zê/ não é?

S65: é/ é

S66: às vezes escrevem com esse

S65: não é zê/ {para o aplicador} olhe!/ rio **Lis** é com zê?

A: com esse

S66: mas é que eu vejo meter com zê e

A: dantes/ dantes era sempre com zê/ depois passou a ser com esse

S65: eu já me habituei a escrever com zê

S66: obrigado/ vá!/ continuemos!

Perante a dúvida, os alunos recorrem ao investigador, que fazia a aplicação da tarefa (A), para encontrar uma resposta. Esta remete para a norma atual; contudo, o aluno S66 que argumenta com o que observa na realidade (“*mas é que eu vejo meter com zê*”). Apesar da explicação do investigador quanto à mudança da norma, a solução adotada pelos três elementos do grupo corresponde à norma anterior, para o que terá contribuído o argumento do hábito invocado por S65 (“*eu já me habituei a escrever com zê*”). A diversidade resultante da alteração da norma foi entendida como opcionalidade.

A ortografia de formas homófonas também torna manifesta a procura de regras ou critérios, para a aprendizagem da ortografia. Um dos casos que surge em foco na interação é a homofonia entre as palavras à (contração) e *há* (forma do verbo *haver*). Nos excertos (6) e (7), emerge nas falas dos sujeitos S27 e S29 a aplicação do teste ou critério correspondente à possibilidade de substituição pelo verbo *existir*, sinónimo de *haver*, para verificar se se está perante a forma *há* ou, em alternativa, a forma à correspondente à contração (embora frequentemente grafada como *á*).

(6) [4.º ano, Grupo 9]

S25: **à noite/ vá/ à/ agora é á com agá/ não é?/ à noite**

S27: existe noite?

S25: **à/ à/ à noite/ à noite**

(7) [4.º ano, Grupo 10]

S29: chiu!/ foram à

S30: à

S29: Caixa

S28: à/ ah pois!

S29: à Caixa

S28: à/ verbo haver/ não é?

S30: oh/ oh/ oh!

S29: existe Caixa?/ existe Caixa?

Nestes dois excertos, a pergunta-teste colocada (“existe noite?”, “existe Caixa?”) não chega a ser respondida; a simples colocação da questão parece solucionar a dúvida. O alcance dessa pergunta tem de ser delimitado à realização do teste e correspondente substituição de *à* por *existe*, no contexto da frase. O entendimento da pergunta de forma absoluta, focada na existência da entidade, obteria uma resposta afirmativa, que não conduziria à solução do problema ortográfico. Em qualquer destes casos e de outros em que foi aplicado o teste de substituição por *existir*, a decisão dos alunos, evidenciada no texto escrito, não conduziu à escrita de *há*, o que indica que os alunos restringem a interpretação da pergunta ao teste de substituição.

No excerto seguinte, do oitavo ano de escolaridade, a fundamentação da forma ortográfica estabelece uma relação com o conhecimento gramatical mais alargado, designadamente em relação ao processo de pronominalização. O aluno S88 dá indicação a S90, após a aceitação por parte deste da proposta de pronominalização, de que deve escrever com hífen (“traço”), explicitando que *-os* se encontra a substituir o nome (“*tá pela vez do nome*”), o que pode ser tomado como fundamento para a separação da forma verbal por meio de hífen.

(8) [8.º ano, Grupo 31]

S88: avistou os seus/ avistou-os

S90: XXX XXX os três amigos/ é até

S89: avistou-os

S90: pronto!

S88: traço/os/ -os/ 'tá pela vez do nome

S90: avistou.../ obrigado/

Na sua fala, S88 recorre à designação corrente, por meio da palavra *traço*, em vez de *hífen*, e à terminologia gramatical com a referência a *nome*. Ao longo dos excertos apresentados, pode observar-se que a utilização de terminologia gramatical específica é diminuta e pouco ampla. As designações *letra pequena* e *letra grande* predominam face aos termos gramaticais *minúscula* e *maiúscula*, sobretudo nos níveis menos elevados, ocorrendo o termo *maiúscula* no excerto (3) do 8.º ano. O termo *verbo* é utilizado para acompanhar a referência a *haver* no excerto (7) do 4.º ano, o que podemos associar ao discurso escolar na aprendizagem do critério. A utilização de *nome* nos excertos (1) e (2), do 2.º ano de escolaridade, corresponde a uma zona comum entre a linguagem habitual do quotidiano e a linguagem escolar. Por conseguinte, de um modo geral, ainda que o recurso à terminologia gramatical seja reduzido, os dados apontam para um reforço da capacidade de integrar essa terminologia e o conhecimento gramatical explícito a que a escola dá acesso na fundamentação metalinguística, por parte de alguns alunos do oitavo ano, o nível de escolaridade mais elevado aqui considerado.

Conclusão

A análise da interação que ocorre na escrita colaborativa revela que a ortografia é objeto de processamento consciente para a resolução de problemas e que esse processamento pode conduzir à consideração explícita de critérios ou argumentos. Os resultados da análise permitem formular as seguintes conclusões e implicações que se seguem.

1. Os alunos manifestam ter aprendido um conjunto de instrumentos ou critérios “prontos a aplicar”, associados às regras ortográficas, com o objetivo

de chegar a uma decisão quanto à forma como devem escrever a palavra. Entre os instrumentos encontrados, incluem-se a listagem de categorias de referentes cujos nomes se escrevem com letra inicial maiúscula, o teste de substituição pelo verbo *existir*, para verificar se a palavra correspondente à forma fonética [a] se escreve ou não com agá, ou seja, se corresponde a *há* ou a *à* (a que ainda podemos juntar a interjeição *ah!*). Contudo, na globalidade do sistema e das representações ortográficas, estes instrumentos podem dar apenas uma chave parcelar: é o que acontece com a referência aos nomes de pessoas, lugares, etc., para dar conta da escrita dos nomes próprios com letra inicial maiúscula, instrumento cuja aplicação se revelou problemática na interação analisada, logo no segundo ano de escolaridade.

2. Os alunos confrontam-se com a diversidade quanto à representação ortográfica que existe na comunidade, em alguns casos. Esta diversidade pode derivar da opcionalidade quanto à forma de escrita ou ter origem nos processos de alteração da norma, que conduzem à coexistência de formas durante um determinado período. A observação da diversidade existente na comunidade tende a reforçar que os alunos concebam essa diversidade como opcionalidade, alargando o alcance desta, para além dos casos previstos no sistema.

3. O uso de termos metalinguísticos na interação respeitante ao processamento ortográfico é limitado. Surge em evidência o nome das letras e um conjunto de designações oriundas da linguagem corrente (como *letra grande*, *letra pequena*, *traço*) que tendem a ser utilizados em detrimento dos termos específicos da metalinguagem gramatical (*letra maiúscula*, *letra minúscula*, *hífen*), sobretudo nos níveis mais baixos; no ano mais avançado, o oitavo ano, encontra-se um maior recurso por parte de alguns alunos aos termos metalinguísticos específicos e o estabelecimento de ligações a outras áreas do conhecimento explícito da língua.

4. Um olhar global sobre os diversos níveis de escolaridade integrados no estudo revela que, em ligação aos problemas a resolver, há argumentos e “instrumentos”, como os referidos em 1., que emergem quase exclusivamente nos níveis mais baixos. A procura de resolução do problema ortográfico ativa a explicitação destes critérios. Os resultados quantitativos de Barbeiro (2007b) revelaram uma diminuição do número de problemas ortográficos nos textos, com a progressão no nível de escolaridade. Essa diminuição

revela-se também no número de episódios ortográficos que emergem na interação. Adicionalmente, grande parte dos problemas que subsistem é resolvida logo após a sua deteção, pelo próprio ou pelos colegas, sem alargamento da interação e sem argumentação adicional. No entanto, alguns problemas, como os ligados à possibilidade de escrita com inicial minúscula ou maiúscula ou separação por hífen, considerando os exemplos aqui apresentados, continuam a convocar a argumentação no oitavo ano, no âmbito do processamento consciente.

Estas conclusões têm implicações para a ação a desenvolver no ensino-aprendizagem. Em relação a a), os instrumentos-testes podem desempenhar um papel no percurso de aprendizagem, considerando a dificuldade dos alunos em operarem com base em definições e conceitos como “nome próprio” ou “nome comum”, ou na análise gramatical das palavras a escrever ou dos contextos em que surgem. Contudo, para que os alunos não fiquem limitados aos casos mais habituais, o professor deve proporcionar o confronto dos alunos com um conjunto mais alargado de casos, para integrar outras instâncias de aplicação da regra e que desafiam os limites dos instrumentos-testes que os alunos geralmente aplicam. Por exemplo, pode ser proporcionada a descoberta da escrita de nomes próprios com inicial maiúscula em casos que não correspondem a nomes de categorias geralmente mencionadas (pessoas, lugares, rios, etc.), mas a que também podem ser objeto de individuação sendo-lhes atribuídos nomes próprios (o que pode ser feito também em relação a objetos, utensílios, plantas, etc.).

De um modo geral, em relação ao conjunto das conclusões apresentadas, pode ser reforçado o papel da explicitação discursiva, não apenas por parte do professor, mas envolvendo os alunos nessa explicitação. A análise da interação na escrita colaborativa, a par de outras atividades, como a entrevista (Horta & Martins, 2004), mostra que a ortografia pode ser objeto de discurso (metalinguístico) por parte dos alunos. O professor pode participar nesse discurso e orientar o dos alunos. Pode até ser um participante do processo de escrita com os alunos e, desse modo, conduzir quer a construção do texto, quer a reflexão acerca dele e dos problemas que a sua construção faz surgir (Barbeiro & Barbeiro, 2019; Myhill, Newman & Watson, 2020). Esse discurso e reflexão, no contexto da escrita colaborativa ou de outras atividades que permitam colocar em foco a ortografia, podem ser dirigidos

para as regras e para outros aspetos como a diversidade ortográfica com que os alunos contactam. Nesse discurso, o professor pode integrar a metalinguagem específica e procurar reforçar a sua utilização pelos alunos, tornando-os conscientes das correspondências e ligações com os termos da linguagem corrente, que emergem no seu discurso. Ativado o nível metalinguístico, os objetivos de aprendizagem vão além da apreensão e automatização da forma ortográfica estabelecida pela norma e incluem o objetivo de tornar os alunos sujeitos linguísticos plenos na sua relação com a língua, sendo capazes de a utilizar e de refletir sobre ela, de identificar relações que as suas formas ou significados estabelecem, de fazer escolhas e tomar decisões conscientes quanto à forma e significado e de explicitar e fundamentar essas escolhas.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias de Educação., Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2007a). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L. (2007b). Episódios ortográficos na escrita colaborativa. In *Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 111-125). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Barbeiro, L. F., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.). *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL.
- Calil, E., & Pereira, L. Á. (2018). Early recognition of spelling problems in stories invented by two newly literate pupils: When and how they happen. *Alfa*, 62(1), 87-120.
- Castelo, A., Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior: A acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 84-107.
- Duarte, I., & Oliveira, F. (2003). Referência nominal. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, S. Frota, G. Matos, ... A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (5.ª ed.), (pp. 205-242). Lisboa: Caminho.

- Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1, 213-223.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Mesquita, A., Carvalhais, L., Limpo, T., & Castro, S. L. (2020). Portuguese spelling in primary grades: complexity, length and lexicality effects. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33, 1325-1349.
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1): 5-16.
- Pinto, M. G. C. (1994). A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, XI, 115-129.
- Pinto, M. G. C. (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade: Até que ponto estas habilidades dependem de um bom domínio do oral e de métodos adequados de leitura? *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, XIV, 7-58.
- Raposo, E. P., & Nascimento, M. F. B. (2013). Nomes próprios. In E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes. *Gramática do Português*, vol. I (pp. 993-1041). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. London: Routledge.