

# O desenvolvimento de competências ortográficas e as interacções sociais

MARTA MENDES DE ALMEIDA (\*)

MARTA GUERREIRO (\*\*)

LOURDES MATA (\*\*\*)

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. *A Linguagem Escrita e a Ortografia*

Sabemos que as crianças quando chegam à situação de ensino institucionalizado, no 1.º ano do Ensino Básico, são sujeitas ao ensino formal da linguagem escrita. É este o momento considerado privilegiado para a criança aprender e apropriar-se de um conjunto de regras e conteúdos que determinam a escrita das palavras.

Para aprender a escrever não só esses conteúdos têm de ser transmitidos socialmente, mas a criança tem também de realizar acções de descoberta, de reflexão e de exercício sobre o funcionamento da escrita.

O estudo da ortografia e nomeadamente, a discussão entre a ortografia e a escrita ainda são parâmetros de análise pouco desenvolvidos. Contudo, têm sido abordados por alguns autores (Read, 1983; Morais & Teberosky, 1994; Delga-

do Martins, 1996) que partem do princípio que a ortografia afecta o desempenho escrito, tendo implicações pedagógicas e sociais, acabando por ser um dos itens que conduz ao fracasso escolar.

Segundo Read (1983) o alfabeto e a ortografia são elementos reservados aos sistemas escritos e representam os sons da linguagem. O alfabeto refere-se ao conjunto de caracteres empregues e a ortografia aos princípios através dos quais o alfabeto é posto em correspondência com os sons da fala.

O código que nos permite escrever é arbitrário em relação aos sons que pretende representar e esta arbitrariedade situa-se também na relação entre fonemas e grafemas. Sendo assim, a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia (ex: o uso de vogais nasais como *on / om* ou *en / em*), nem a uma mesma grafia corresponde sempre o mesmo som (ex: a utilização das consoantes *c* e *s* - *cola / circo*; *casa / ensaio*). Tal como Delgado Martins (1996) refere em relação à nossa Língua, não basta uma correspondência biunívoca entre fonema e grafema; a criança terá de aprender as convenções e regras ortográficas, saber quais são e em que contextos se aplicam.

Estes aspectos desencadeiam dificuldades ortográficas e confusões. De acordo com Rebelo (1993) na Língua Portuguesa os principais tipos

(\*) Psicóloga Educacional.

(\*\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

(\*\*\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Email: [lmata@ispa.pt](mailto:lmata@ispa.pt)



lução da tarefa e procuram ultrapassar as suas oposições a fim de chegarem a uma solução comum, fruto das coordenações inter-individuais (De Paolis & Mugny, 1985).

- No âmbito da perspectiva procedimental (Gilly, 1988; Gilly, Fraisse & Roux, 1988; Blaye, 1989) os mecanismos das interações que favorecem a produção de progressos individuais, relativizam o poder absoluto dado pela teoria anterior ao conflito sócio-cognitivo. Existem outros mecanismos que não estão ligados à existência de um conflito e que desempenham um papel importante no desencadeamento dos benefícios individuais: os *Procedimentos de Resolução*, corporalizados pelas intervenções recíprocas dos intervenientes aparecem com uma capacidade *desestabilizadora*, uma vez que ocorrem desacordos, oposições e questionamentos. Por outro lado, introduzem-se novas informações que põem em causa a *representação da tarefa* e que favorecem a rectificação da representação inicial do problema, reorientação ou sua modificação (Gilly, Fraisse, & Roux, 1988). Por último, a intervenção do parceiro também oferece uma função benéfica de *controlo*, através de diversas formas como a rectificação, crítica, consentimento, formulação e verificação (Gilly, 1995).

Um dos parâmetros que pode ser utilizado na análise da eficácia das interações, para além dos comportamentos e dinâmicas ocorridas, é a troca verbal e as explicitações verbalizadas pelos sujeitos, durante a resolução de problemas (Blaye, 1989; Linden, Erkens, & Barnard, 1990).

O nosso trabalho situa-se dentro da apropriação gradual das competências de escrita, no âmbito do 2.º ano do Ensino Básico e tem dois objectivos centrais: por um lado, analisar o papel que as interações sociais desempenham na produção de progressos cognitivos individuais, nomeadamente, na apropriação e desenvolvimento de competências ortográficas; por outro lado, comparar a relação entre o ensino, conhecimento, explicitação e interiorização da forma escrita de determinadas palavras em duas situações de escrita – quando existe uma regra ortográfica prévia (**gu** junto de **e** ou **i** para **g** = **guê** e **m** antes

de **p** e de **b**) e quando não existe qualquer regra ortográfica a determinar a forma escrita, sendo esta decorrente do uso, evolução histórica e etimologia (algumas utilizações de **ss/ç** e **x/ch**).

## 2. ESTUDO

### 2.1. Amostra

Neste estudo participaram 50 crianças com uma média de idade de 7 anos. Foram seleccionadas em duas turmas do 2.º ano do 1.º Ciclo de dois colégios particulares, cuja pedagogia seguida no ensino e aprendizagem da ortografia era idêntica.

### 2.2. Procedimento

#### 2.2.1. Fase I - Pré-Teste

A primeira fase correspondeu ao Pré-teste, aplicado individualmente às 50 crianças pertencentes às duas turmas.

Fizemos um ditado de palavras que recaía nas duas situações de escrita estudadas (Tarefa 1), seguido de uma pequena entrevista individual, procurando que a criança justificasse a sua produção escrita para cada palavra. Esta fase teve dois objectivos, por um lado a identificação dos conhecimentos e funcionamentos ortográficos das crianças, por outro a selecção da amostra desta investigação. Pela análise dos protocolos e das justificações que as crianças davam para as suas produções escritas, foram definidos dois níveis de competência ortográfica que traduziam o funcionamento escrito seguido pela criança, na resolução da tarefa:

- O *Nível da Regra Adquirida (RA)* foi atribuído a todas as crianças cujas produções escritas, para o caso de existência de regra ortográfica, eram orientadas pela utilização desta regra, escrevendo as palavras com *gue/gui* e *m* antes de *p* e de *b* e ainda, cujas justificações explicitavam claramente estas regras.
- O *Nível da Regra Não Adquirida (RNA)* foi atribuído a todas as crianças cujas produ-

ções escritas, para o caso de existência da regra ortográfica, não eram orientadas pela utilização da regra. Considerámos ainda, dentro deste nível de conhecimento, as crianças que apesar de apresentarem uma ou duas produções escritas correctas, não explicitavam a regra nem a utilizavam nas restantes palavras com regra.

## 2.2.2. Fase II - Situação Experimental

Esta fase foi composta por duas sessões (Tarefas 2 e 3, respectivamente), com uma semana de intervalo entre cada uma.

Utilizámos duas modalidades de aplicação para as tarefas construídas: uma, em que as crianças resolveram as tarefas individualmente e outra, em que trabalharam diadicamente (interacção). As crianças foram escolhidas aleatoriamente para cada uma das modalidades (individual/interactiva) e os pares formados para a variante interactiva eram compostos por uma criança que utilizava a regra ortográfica nas suas produções escritas (RA) e outra que não a utilizava (RNA).

Nesta fase, foram construídas duas tarefas, uma para cada sessão. A Tarefa 2 que correspondeu à 1.ª sessão experimental consistiu no preenchimento de palavras com lacunas, acompanhadas de gravuras elucidativas. Esta tarefa teve como objectivo a escrita de palavras incidentes na utilização das formas escritas gue / gui / ga / /go; mp / mb/ n; ss / ç e x / ch. Desta forma, as lacunas situavam-se nas duas situações de escrita de palavras por nós estudadas – quando existe uma regra ortográfica prévia (ex: guerra / gato; pombo / pente) e quando não existe qualquer regra a regular a escrita (osso/ poço; bruxa / borraça). A Tarefa 3, utilizada na 2.ª sessão experimental compreendia vários cartões com desenhos que representavam palavras. Cada cartão tinha de ser colocado no compartimento de um armário (desenhado) que apresentava esse mesmo desenho incompleto. Em seguida, a lacuna existente na palavra correspondente a esse desenho, deveria ser completada. Esta tarefa tinha uma estrutura e um conteúdo idêntico à tarefa anterior (incidindo nas mesmas formas escritas) com a introdução de uma componente lúdica, motivada pela manipulação e colocação dos cartões nos respectivos lugares do armário.

Para o grupo de crianças que trabalhou em diade, toda a Fase II foi gravada em vídeo. As gravações das interacções foram posteriormente analisadas para uma categorização dos comportamentos exibidos e caracterização das sequências e dinâmicas ocorridas.

## 2.2.3. Fase III - Pós-Teste

O procedimento utilizado nesta fase foi idêntico ao do pré-teste e teve como objectivo analisar e verificar se existiam diferentes evoluções consoante a modalidade de aplicação adoptada.

A tarefa utilizada foi a escrita de algumas palavras ditadas, seguida de um questionamento quanto às produções escritas efectuadas (Tarefa 1).

Tanto na Fase I (Pré-Teste) como na Fase III (Pós-Teste) registou-se a velocidade de resposta dos sujeitos em cada palavra, desde que esta era ditada pelo experimentador até ao momento em que o sujeito concluía a sua produção escrita.

## 2.3. Hipóteses e Questões

### 2.3.1. Modo de Resolução da Tarefa

A interacção permite o confronto com outros pontos de vista, explicações e propostas sobre o funcionamento da escrita que uma situação individual não permite. Para além disso, observa-se a ocorrência de ganhos cognitivos para os sujeitos que interagem.

#### Hipótese 1

*As crianças que funcionam em interacção diádica apresentam progressos superiores aos das crianças que trabalham individualmente.*

### 2.3.2. Qualidade das Interações Verbais

Não há um consenso geral nos resultados provenientes da análise da gestão dos diálogos com vista à resolução dos problemas. No entanto, alguns autores encontraram uma ligação significativa entre a natureza dos diálogos e a ocorrência de progressos individuais, alegando que a informação transmitida ao longo do processo de resolução é um elemento importante

para o sucesso da resolução da tarefa (Blaye, 1989; Linden, Erkens, & Barnard, 1990).

## **Hipótese 2**

*A eficácia das interações sociais entre pares de crianças do 2.º ano de escolaridade, em termos do desenvolvimento de competências individuais de escrita, prende-se com a qualidade das interações verbais efectuadas pela diade, nomeadamente, com a troca de informação e reflexão sobre a escrita.*

### **2.3.3. Funcionamento Ortográfico**

Neste estudo, realizámos experiências com dois tipos de situação de escrita. O primeiro, dizia respeito à escrita de palavras cuja forma gráfica era estabelecida por uma regra ortográfica, enquanto o segundo baseava-se na escrita de palavras em que o emprego de uma alternativa gráfica não era suscitado por qualquer regra, mas variável consoante o uso, a tradição e a evolução histórica da palavra.

O factor de existência ou inexistência de regra ortográfica permitir-nos-ia estudar detalhadamente, a diferença de actuação dos sujeitos nestas duas situações de escrita. Em relação a elas, pareceu-nos pertinente a formulação de duas questões exploratórias:

#### **1.ª Questão**

*Será que as crianças explicitam mais facilmente os casos de escrita de determinadas palavras em que existe uma regra ortográfica prévia a condicionar a sua escrita, do que os casos em que a escrita de determinadas palavras é variável, não havendo uma regra ortográfica a determinar a sua forma escrita?*

#### **2.ª Questão**

*Será que para estas crianças as regras ortográficas têm uma função manifestamente orientadora e facilitadora na transmissão, compreensão e interiorização da forma escrita das palavras, por comparação aos casos em que não há a sustentação de uma regra ortográfica específica?*

## **2.4. Resultados e sua Discussão**

### **2.4.1. Modo de Resolução da Tarefa**

No sentido de testarmos a influência do modo de resolução da tarefa, procedemos a uma comparação do desempenho escrito das crianças do grupo experimental (resolução diádica) e do grupo de controlo (resolução individual), no pré-teste e no pós-teste, no que se refere ao número de erros efectuados.

Após tratamento estatístico, utilizando-se o teste U de Mann-Whitney verificou-se que existia uma diferença significativa entre os dois grupos ( $U=28.5$  para  $p=0.003$ ): houve maiores benefícios para as crianças do grupo experimental. Numa primeira fase comparámos apenas as crianças que no pré-teste não tinham a regra ortográfica adquirida, pois para aquelas que tinham a regra adquirida não se registariam quaisquer evoluções ao nível dos erros. A partir daqui constatámos que a dinâmica interactiva favoreceu o progresso individual na escrita, ou seja, um número significativamente superior de crianças do grupo experimental, que no pré-teste não tinham a regra adquirida, no pós-teste mudou o seu comportamento escrito, passando para um nível de competência ortográfica superior – nível da regra adquirida.

Numa segunda fase, analisámos os benefícios individuais decorrentes das situações interactivas, para as crianças que no pré-teste tinham a regra adquirida. Para isso utilizámos uma outra medida de resposta que não os erros, nomeadamente, o tempo de resposta do sujeito. Nesta análise, utilizando o Teste de Wilcoxon, verificámos que entre o pré-teste e o pós-teste houve uma diminuição significativa do tempo despendido na resolução da tarefa apenas no grupo de crianças que trabalhou interactivamente - grupo experimental ( $T=3.5$  para  $P=0.0008$ ). Para além disso, constatámos que a média dos ganhos relativos a este nível, foi por isso, maior neste grupo (Média do Grupo Experimental=0.14 Vs Média do Grupo de Controlo=0.08).

Todos os dados referidos levaram-nos a confirmar a primeira hipótese sobre a eficácia das interações sociais na produção de progressos individuais.

Na nossa perspectiva interpretativa as três

posições da psicologia contemporânea por nós abordadas, em relação ao fenómeno do desenvolvimento cognitivo individual retirado de uma situação interactiva, Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo (Perret-Clermont, 1979); Teoria Procedimental (Gilly, Fraisse, & Roux, 1988) e a Perspectiva Vygotskyana (Vygotsky, 1978, 1985), contribuíram substancialmente para a compreensão deste fenómeno, uma vez que:

- Algumas das condições de resolução manifestadas vão ao encontro das condições apresentadas por Mugny e Doise (1978), como sustentadoras do conflito e promotoras do progresso individual. Aquilo que verificámos, seguindo a linha da Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo, é que as crianças com um conhecimento ortográfico menos avançado, após a fase de conflito resolvida de forma sócio-cognitiva com momentos de colaboração entre a díade, passaram a exibir comportamentos ortográficos inerentes a um domínio ortográfico mais avançado.
- Houve situações que produziram efeitos benéficos em que o papel do conflito não nos pareceu ter sido muito relevante, chegando mesmo a não ocorrer. Na linha da Teoria Procedimental, verificámos nas díades onde as intervenções pessoais não apresentavam um carácter conflitual, que mediante as várias actuações, propostas, explicações e fornecimentos de informação, as crianças receberam informações sobre os procedimentos ortográficos utilizados pelos parceiros. Este facto, parece ter tido uma papel importante não só para a desestabilização dos procedimentos de escrita, como para a consolidação dos novos elementos ortográficos identificados.
- Os elementos que compunham as díades dispunham de competências diferentes para a resolução da tarefa. Existiram díades com base nesta diferença de níveis de competência, em que a criança com um nível de competência ortográfica mais elevada, assumiu espontaneamente um comportamento apoiante e assistencial em relação à actividade do seu parceiro, actuando ao nível daquilo a que Vygotsky (1978, 1985) considerou a zona de desenvolvimento potencial. A actuação neste domínio fez com que as

crianças de um nível menos avançado operassem além das suas capacidades individuais, tendo a possibilidade de alcançar um nível superior.

#### 2.4.2. Qualidade das interacções verbais

Para verificarmos a segunda hipótese deste trabalho em que referíamos que os efeitos benéficos das interacções prendiam-se com a Troca de Informação e com a Reflexão sobre a Escrita, identificámos díades com evolução (quando uma criança da díade evoluiu no pós-teste para o nível da regra adquirida) e díades sem evolução. Posteriormente, procedemos a uma comparação dos comportamentos verbais exibidos por cada um destes grupos. A nossa análise revelou-nos que não existiam diferenças significativas na actuação dos dois grupos, quer na Troca de Informação (composta pelos seguintes comportamentos: Questão sobre a escrita; Dar explicações provocadas; Dar explicações espontâneas; Propor por escrito; Propor oralmente; Dar pistas provocadas sobre a escrita; Dar pistas espontâneas sobre a escrita), quer na Reflexão sobre a Escrita (composta pelos comportamentos Segmentar a palavra para o outro; Entoar um som para o outro; Segmentar a palavra para si; Entoar um som para si; Verbalizar em eco). Por conseguinte, não se verificou uma relação entre a qualidade da interacção verbal e a ocorrência de progressos individuais.

Não obstante este facto, as díades que evoluíram recorreram de forma superior a comportamentos considerados fundamentais no desenvolvimento e uso da linguagem escrita, tais como a análise metalinguística; a análise fonológica; o recurso à oralidade e à fala como mediadores auxiliares da escrita e a disponibilidade pessoal para a modificação do funcionamento da escrita individual.

#### 2.4.3. Funcionamento ortográfico

*Existência e inexistência da regra ortográfica prévia e sua influência nas explicitações dos sujeitos.*

Tomando em consideração os dois tipos distintos de escrita das palavras estudadas (com regra/sem regra) fomos analisar as explicitações dadas pelos sujeitos para as duas situações de

escrita. Estas explicitações foram apresentadas pelos sujeitos que no pós-teste se situaram no nível da regra adquirida.

Desta análise verificámos que:

- Nas *palavras com regra* (que se escreviam com gue/gui; ga/go; mp; mb) todas as crianças (100%) recorreram à explicitação da regra ortográfica para justificarem as suas produções escritas.
- Nas *palavras sem regra* (que se escreviam com ss; ç; x; ch) as explicitações não foram homogêneas:
  - 44% dos sujeitos não explicitaram claramente a sua opção gráfica: «Não sabe» – 33%; «Pensa que se escreve assim» – 11%.
  - 27% dos sujeitos que justificaram claramente o seu comportamento escrito deram justificações que não eram válidas, tais como: «É sempre assim» ou «Pelo som».
  - Só 29% dos sujeitos da amostra deram uma justificação plausível para as alternativas gráficas empregues: «Escreveu ou viu anteriormente» – 18%; «Ensina-ram assim» – 11%.

Assim, o presente estudo veio confirmar o pressuposto do qual tínhamos partido, que os sujeitos desta faixa etária já explicitavam mais facilmente os casos de escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica do que os não orientados por uma regra, dependendo antes do uso ou evolução histórica. Os nossos dados vieram confirmar para a ortografia portuguesa o que investigações de Morais e Teberosky (1994) enfatizaram, relativamente à ortografia brasileira: é mais fácil verbalizar regras para grafemas restringidos pelo contexto (situações ditadas pelas regras ortográficas) do que para grafemas restringidos pelo uso e etimologia (situações sem regra).

*Existência e inexistência da regra ortográfica e a sua influência na transmissão, compreensão e interiorização da forma escrita das palavras.*

Procurando analisar o papel que a regra ortográfica desempenha na transmissão, compreensão e interiorização da forma escrita das palavras, fomos comparar a média de erros dos sujeitos, que inicialmente não tinham a regra adquirida, no pré-teste e no pós-teste em relação às duas situações de escrita estudadas.

Desta comparação verificámos que:

- Entre o pré-teste e o pós-teste os sujeitos diminuíram acentuadamente a sua média de erros nas palavras com regra, não acontecendo o mesmo nas palavras sem regra.
- Os ganhos relativos dos sujeitos foram significativamente superiores nas palavras com regra (com o teste Wilcoxon, para um  $T=5$  encontrou-se um  $p=0.002$ ).

Na sequência destes dados salienta-se que a existência da regra ortográfica favoreceu o desenvolvimento das competências ortográficas dos sujeitos.

Considerámos igualmente pertinente realizar uma análise às justificações verbais dadas, no pré-teste e no pós-teste, pelos sujeitos do grupo experimental que no pré-teste não tinham a regra adquirida, relativamente às duas situações de escrita.

Esta análise levou-nos às seguintes verificações:

- Nas palavras com regra houve uma evolução marcada nas justificações apresentadas. No pós-teste, 75% dos sujeitos passaram a recorrer à regra ortográfica para justificarem as alternativas gráficas empregues e fizeram-no de uma forma muito clara: passaram de uma situação em que escreviam as palavras mal e não tinham a regra (por exemplo diziam, «se é gue escreve-se com ge»); para uma situação qualitativamente mais avançada (diziam «tem de levar um u para se ler gue», ou, «se não levasse u lia-se gi»). No que diz respeito às palavras com regra, salientamos que a maior parte dos sujeitos interiorizou a regra. Não só passaram a explicitá-la quando justificavam as suas produções escritas como associaram essa explicitação a uma escrita correcta das palavras.
- Nas palavras sem regra não houve uma evolução nas justificações dos sujeitos. Continuaram a dar muitos erros ortográficos e a acompanhar as suas produções com justificações vagas e incertas, como nos exemplos apresentados no Quadro 1.

Nesta incerteza patente, os sujeitos chegaram a elaborar regras pessoais e intuitivas que pudessem atenuar a aleatoriedade na escrita dessas palavras. Independentemente da eficácia dessas

QUADRO 1

<b>Pré-teste</b> <b>Justificações dadas</b>	<b>Pós-teste</b> <b>Justificações dadas</b>
«Não sei, deu-me na cabeça»	«Deu-me na cabeça, porque já escrevi várias vezes»
«É um costume que tenho para descobrir se é com ss ou com ç.»	«Não me lembro, mas faço uma certa diferença, quando escrevo tenho a certeza que é com ss.»

regras, sublinhamos a necessidade que os sujeitos manifestaram de orientar internamente os seus comportamentos escritos. Os seguintes exemplos ilustram algumas das regras intuitivas inventadas pelas crianças da amostra: «Quando dá o som mais alto é ss, quando dá menos voz é ç.»; «Com ç não se lê, se se lê é com ss.»; «É só dizer alto e descobre-se logo.».

O presente estudo veio assim confirmar o papel facilitador que as regras ortográficas têm, tanto na apropriação como na transmissão e interiorização da forma escrita das palavras. Este papel desempenhado pelas regras, que tal como se pode verificar, se inicia desde muito cedo, já que as crianças, mesmo em fases iniciais de domínio da escrita, as mobilizam para orientar e justificar as suas produções.

Os nossos dados levaram-nos a partilhar da posição defendida por Morais e Teberosky (1994) que no domínio ortográfico, existe uma reelaboração mental que é operada pelo indivíduo. A aprendizagem da ortografia envolveu um processo de reelaboração das representações sobre as relações entre fonemas e grafemas e as regras que definem a sua escrita.

### 3. CONCLUSÃO

Este trabalho teve duas vertentes analíticas centrais. O estudo das interações sociais e da produção de progressos cognitivos individuais em situações de escrita e o estudo da aprendizagem da ortografia, da sua apropriação, transmissão e aplicação mediante a escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica prévia e não orientadas por uma regra ortográfica.

A pesquisa realizada no âmbito das interações sociais, seus efeitos, conteúdos e dinâmicas deu conta de alguns aspectos salientáveis:

As crianças que obtiveram benefícios cognitivos superiores, foram as que durante a fase experimental, resolveram as tarefas com um parceiro. Parece-nos desta forma, que o trabalho entre duas crianças com diferentes competências de escrita, não só promoveu o sucesso da tarefa, como também deu origem a maiores benefícios cognitivos individuais para os sujeitos que a realizaram.

O funcionamento interactivo ainda se assumiu como um poderoso meio para a aprendizagem e domínio da escrita, nomeadamente, a um nível ortográfico.

Da pesquisa realizada acerca da aprendizagem da ortografia, das competências ortográficas dos sujeitos, sua apropriação e interiorização, extraíram-se algumas conclusões interessantes.

Verificámos que as crianças da nossa amostra não só explicitaram mais facilmente a escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica, como também evoluíram mais neste caso, diminuindo os erros, interiorizando a regra e aplicando-a de forma eficaz.

As situações de escrita de palavras não orientadas por uma regra, revelaram-se bastante problemáticas. Na prática, sugeriram que a maior parte dos sujeitos acompanhou as suas opções gráficas com uma grande aleatoriedade e indefinição. Os nossos dados evidenciaram que nos casos em que existem várias formas gráficas para representar um fonema, as situações de maior complexidade são aquelas em que a relação do fonema com a grafia não é fixada por qualquer regra. É ainda de salientar que as crianças do nosso estudo tiveram um papel activo na aprendizagem da ortografia, modificando as suas próprias competências, tendo demonstrado enorme satisfação ao longo da resolução das tarefas, animadas pelo seu carácter lúdico. Este facto reve-

lou-se claramente como um meio despenalizador e facilitador da aprendizagem ortográfica.

Temos a clara consciência de que a problemática da construção dos conhecimentos sobre a escrita e as interações sociais são um campo de investigação muito vasto. Por isso, não podemos deixar de enfatizar a necessidade de futuros estudos que poderão contribuir para um progressivo entendimento destas temáticas, nomeadamente da aprendizagem ortográfica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blaye, A. (1989). Nature et effets des oppositions dans des situations de co-résolution de problèmes entre pairs. In N. Bednarz, & Garnier (Eds.), *Construction des savoirs: Obstacles et conflits*. Mont-real: Agence d'Arc Inc.
- Delgado Martins, E. (1996). *Ortografia e consciência fonológica em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- De Paolis, P., & Mugny, G. (1985). Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterÉditions.
- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et construction cognitives: Modèles explicatifs. In A. N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. In D. Gaonach, & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (1988). Resolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: Dynamiques interactives et socio-cognitives. In A. N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- Linden, J. Van Der, Erkens, G., & Barnard, Y. (1990). Social interaction in problem-solving activities. In H. Mandl, E. de Corte, N. Bennett, & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning & Instruction*. New York: Pergamon Press.
- Morais, A., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. Berne: Peter Lang.
- Read, C. (1983). Orthography. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language -- Developmental and educational perspectives*. John Wiley & Sons.
- Rebello, D. (1993). Análise do erro ao nível oral e escrito. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society - the development of higher psychological processes*. London, Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwely, & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

#### RESUMO

Este artigo descreve um trabalho desenvolvido com crianças do 2.º ano de escolaridade, sobre o papel das interações sociais na escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica e de palavras não orientadas por uma regra ortográfica.

Verificámos que o funcionamento interactivo das díades se assumiu como um importante meio de aprendizagem e domínio da escrita. Verificámos também que estas crianças não só explicitaram mais facilmente a escrita de palavras orientadas por uma regra ortográfica, como também evoluíram mais nestes casos, interiorizando a regra e aplicando de forma mais eficaz.

*Palavras-chave:* Interações sociais, regras ortográficas, aprendizagem da escrita.

#### ABSTRACT

This paper describes a study carried out with second grade children on the role of social interactions in the writing of words driven by both the existence and absence of spelling rules.

The results showed that the interactive functioning of dyads was an important mean in both the apprenticeship and the mastering of writing. They also showed that in the case of written words in the presence of spelling rules, it was easier for the children to justify the way they wrote. They also made less mistakes and more progresses.

*Key words:* Social interaction, spelling rules, writing production.