

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



O CICLO DA ESCRITA

Ana Luísa Jorge Maria Silva

**Covilhã
Junho
2010**

Dissertação em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por **Ana Luísa Jorge Maria Silva** sob orientação da Prof^a. Doutora **Maria da Graça Sardinha**, para obtenção do Grau de Mestre (2º Ciclo).

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

O CICLO DA ESCRITA

Ana Luísa Jorge Maria Silva

**Covilhã
Junho
2010**

EM MEMÓRIA

Do meu querido irmão João, falecido no
dia 1 de Maio de 2009.

ÍNDICE

Agradecimentos	11
Resumo/Abstract	12
Introdução	13

Parte 1: Parte Teórica

1.1. Escrita e Desenvolvimento cognitivo	16
1.1.1. O desenvolvimento da escrita	20
1.2. A escrita	22
1.2.1. A escrita: concepções e novos paradigmas do oral ao escrito	24
1.3. Modelos de escrita	29
1.3.1. Perspectivas sociais da escrita	37
1.3.2. Modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal	38
1.4. Processo de escrita: do conhecimento à sua transformação	41
1.4.1. Jogo e escrita como sub-processo	43
1.5. Dificuldades na aprendizagem da escrita	47
1.5.1. O erro e a aprendizagem da escrita	50
1.6. Competências do leitor e escritor	57
1.7. – Leitura e escrita. Aprendizagens que se completam	60
1.7.1. A escrita processual na formação de escreventes competentes	62
1.7.2. Da leitura à escrita na sala de aula	64

Parte 2: O Estudo - O Ciclo da Escrita

2. O Estudo	68
2.1. Caracterização da Escola	68
2.1.1. O Projecto Educativo	69
2.2. Selecção da amostra: turma de controle (sem planificação	72
2.2.1. Caracterização da turma com planificação	73

2.3. Descrição da experiência	75
2.4. O Ciclo da Escrita	77
2.4.1. Metodologia de trabalho na turma de planificação	78
2.4.2. Planificação/Reflexão da actividade	79
2.4.3. Descrição das actividades	79
2.4.4. Planificação	80
2.4.5. Redacção do texto	83
2.4.6. Revisão do texto	84
2.4.7. Avaliação da actividade	85
2.5. A análise do <i>corpus</i>	86
2.5.1. Noções de coerência e coesão	87
2.6. Tratamento de dados: Interpretação dos resultados	88
Conclusão do Estudo	95
Avaliação Final	97
Bibliografia	101

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro I: Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita	26
Quadro II: Modelo não linear da escrita	33
Quadro III: Modelo de Nichols et alli	40
Quadro IV: Perspectiva desenvolvimentista de Bereiter e Scardamalia (1987)	46
Quadro V: Diferenças entre escreventes em desenvolvimento e escreventes experientes	47
Quadros VI, VII, VIII, IX e X: Competências da Língua Portuguesa (in Currículo Nacional, 2000).	58
Quadro XI: Prioridades do Projecto Educativo	70
Quadro XII: Prioridades no âmbito da prática educativa	71
Quadro XIII: Caracterização da turma sem planificação: 3º Ano, turma C	73
Quadro XIV: Caracterização da turma com planificação: 3º Ano, turma B	74
Quadro XV: Metodologia do Estudo	76
Quadro XVI: Síntese das actividades do Ciclo da Escrita	78
Quadro XVII: Resultados quanto à utilização dos nomes	88
Quadro XVIII: Resultados quanto à utilização dos adjectivos	90
Quadro XIX: Resultados quanto à utilização dos conectores	91
Quadro XX: Resultados quanto aos erros ortográficos	92

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura I: Modelo de Flower e Hayes (in José António Brandão Carvalho)	34
Figura II: Leitura e escrita: um processo dinâmico	51
Figura III: Código de correcção de textos, segundo Flora Azevedo (2005)	56
Figura IV: Relação entre o livro de literatura infantil e a escrita	65
Figura V: O papel do professor	66
Figura VI: O ensino da escrita: a dimensão textual (in brochura do Plano Nacional do Ensino do Português, 2007)	77

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I: Puzzle	II
Anexo II: Chuva de palavras (trabalho de uma aluna)	III
Anexo III: Caça ao erro	IV
Anexo IV: Textos da turma de planificação e da turma de controle (sem planificação)	V
Anexo V: Texto eleito na turma para publicação	XXXIII

AGRADECIMENTOS

À Orientadora, a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, bem-haja, pela sua disponibilidade e por acreditar que chegarei ao fim do caminho.

À minha família, raízes do meu ser.

Às minhas amigas e companheiras, porque todas juntas é que sabemos tudo.

A todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Muito Obrigada.

RESUMO

O presente trabalho foca a aprendizagem da expressão escrita pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Após a construção de um quadro sobre modelos e práticas de escrita, efectuamos um estudo com alunos do Primeiro Ciclo, 3.º ano, turmas B e C. Na senda, do processo de escrita e alicerçado no modelo de Flower e Hayes validamos o ciclo da escrita com dois grupos seleccionados para o efeito, servindo um grupo de estudo e o outro o controle do mesmo.

ABSTRACT

This work focus on the learning of writing by students of the first cycle of the Elementary/ Primary Education.

After building a chart about models and practices, we made a study with students from the third year of the first cycle, a class for study and another one of control.

In the quest of the process of writing based on the models of Flower and Hayes, we validated the cycle of writing in two groups selected for the effect, being one group for study and the other one of control of the first.

INTRODUÇÃO

Inserção do Estudo na Didáctica do Português

A expressão escrita e o seu ensino é parte integrante da prática do ensino do português. Com efeito ao adoptarmos como suporte ao estudo prático o modelo do Flower e Hayes (1980) reflectimos sobre o sujeito escrevente, sobre o próprio processo da escrita e ainda sobre os contextos onde este ensino-aprendizagem tem lugar.

A perspectiva cognitivista é privilegiada naquele modelo. Cada sujeito leitor é diferente do outro, o que nos leva à necessidade de visualizarmos o aluno como sujeito interventivo e principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, neste caso, a expressão escrita.

O sujeito escrevente é alguém capaz de pensar por si próprio ao monitorizar a sua aprendizagem. Cada um é diferente do outro no que concerne à capacidade de pensar.

O pensar sobre o pensar leva a pensar sobre as suas capacidades, sobre o processo de escrita na senda da resolução de problemas, pois como refere Sardinha (2005) a escrita é um problema a resolver.

Contrariamente às perspectivas antigas, em que todos os alunos eram considerados “tábuas rasas”. Assim, o modelo já citado leva-nos à escrita como um processo onde cada etapa – planificação, textualização e revisão, pode ser devidamente explicitada e trabalhada numa praxis séria, profunda e sistemática.

Nesta perspectiva, gostaríamos de contribuir, não só para a motivação da escrita de toda a comunidade educativa e da população em geral, mas também para a formação de escritores reflexivos e interventivos que a sociedade actual exige. Vejamos assim, os objectivos do estudo:

- Construir uma síntese sobre modelos explicativos do processo de expressão escrita;
- Verificar que a planificação, a textualização e a revisão são elementos fundamentais na aprendizagem da expressão escrita;

- Confirmar que a expressão escrita é um processo dinâmico que exige tempo;
- Confirmar que a escrita é um processo de resolução de problemas;
- Reflectir sobre as necessidades de práticas sistemáticas e sistematizadas no âmbito do ensino-aprendizagem da expressão escrita.

Para uma leitura mais clara do nosso estudo cabe-nos dizer que este trabalho de investigação apresenta um fio condutor cujo quadro teórico sustentará o trabalho desenvolvido nas duas turmas do 3º ano (turma de trabalho e turma de controle). Assim, organizamos o trabalho em duas partes.

Na breve introdução, apresentámos a pertinência do estudo e os objectivos da dissertação, dando enfoque à aprendizagem da escrita como processo na senda da resolução de problemas.

Na primeira parte, e no âmbito do quadro teórico, tentámos reflectir sobre a escrita, os seus modelos, as dificuldades sentidas pelos alunos no âmbito da expressão escrita, a relação da leitura com a escrita, organizando esta parte da dissertação por capítulos.

Na segunda parte, descrevemos o estudo sobre o ciclo da escrita alicerçado no modelo de Flower e Hayes. Posteriormente, procedemos ao tratamento dos dados relativos à escrita de um texto sobre os livros, na turma de controle e na turma de trabalho.

No final, apresentamos as considerações finais, a conclusão, a bibliografia e, em anexo, os trabalhos dos alunos.

PARTE 1

Parte Teórica

1.1. ESCRITA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Consideramos que para conhecer a capacidade de elaboração da escrita será importante reconhecer as fases de desenvolvimento humano, pois a escrita inicia-se na escola, numa fase etária bastante particular.

Pensa-se que o desenvolvimento do ser humano será um processo que se prolonga no tempo e sofre influências da cultura e da maturação do indivíduo (Sprinthall & Collins, (1994:25).

O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma individual, diferente em cada indivíduo. Desta forma, a evolução do ser humano cruza diferentes etapas, ou aquilo a que a psicologia desenvolvimentista contemporânea designa de estádios ou fases organizadas estruturalmente (Tavares & Alarcão, 1999:25). Cada indivíduo é, como afirmámos no início, diferente do outro.

Este conceito de desenvolvimento corresponde a um crescimento qualitativo e sequencial que depende da maturidade fisiológica e das interações que o meio ambiente pode fornecer (Sprinthall & Collins, 1994:25). A presença do meio envolvente é um dos factores responsáveis pelas diferenças reveladas de sujeito para sujeito.

Nesta perspectiva Vayer e Roncin (1994:15) caracterizam o desenvolvimento como uma forma de crescimento, de progresso das estruturas somáticas aliado à capacidade individual de agir sobre o ambiente e à capacidade de compreender e de se fazer compreender. A relação entre os indivíduos e o mundo que os rodeia influencia o seu desenvolvimento.

Para os construtivistas o desenvolvimento intelectual resulta da actividade de construção de cada sujeito. Vayer e Roncin (1994:155) descrevem o modelo de inteligência de Piaget, como tendo a sua origem na actividade global da criança. Esta acção espontânea é interiorizada de forma mental.

Dizem-nos Alarcão & Tavares (2003:50) que a progressão etária de um indivíduo ocorre a par de transformações físicas evidentes, transformações psicológicas, intelectuais, cognitivas pois só assim o desenvolvimento será integral.

Também a aquisição da linguagem é uma das etapas do desenvolvimento cognitivo e social do sujeito (Alarcão & Tavares, 2003:50).

Em Piaget (1973:14) são descritos seis períodos principais de desenvolvimento do Homem, distribuídos e ordenados em função da sua complexidade. Cada um deles representa diferentes níveis e aspectos de processamento da informação, ou seja, implica diferentes formas de pensar e raciocinar.

O primeiro, o segundo e o terceiro resumem-se num único que caracteriza o espaço entre o nascimento e os dois primeiros anos de idade, o qual designou de período sensório-motor, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

O período do pensamento operacional, concretiza-se em dois estádios: o do pensamento pré-operacional, que engloba crianças dos dois aos sete anos, e o das operações concretas, respeitantes a sujeitos entre os sete e os doze anos.

O período correspondente às operações formais, ou operações intelectuais abstractas decorre nos adolescentes entre os onze/doze anos e entre os catorze/quinze anos, prolongando-se até à idade adulta (Piaget, 1973:14). Estas classificações em períodos e estádios não são determinantes acerca das capacidades cognitivas do ser humano, os níveis etários não são descritos como estanques, porque variam de indivíduo para indivíduo (Tavares & Alarcão, 1999:26), variando também em função das interações com o meio envolvente

Salientamos a importância da influência de factores da família e da escola no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das crianças.

...a codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo, se bem que igualmente relacionados com o contexto social da família, traduzem diferentes princípios e realidades e favorecem dados que permitiriam colocar a hipótese de que a orientação de codificação, socialmente determinada, influencia o desenvolvimento cognitivo que a criança atinge. (Morais, Peneda, Medeiros, Neves, Reis & Salgueiro, 1996:2).

ENQUADRAMENTO DOS ALUNOS NOS DIFERENTES NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO

Centrámos o nosso estudo a partir do segundo período de desenvolvimento de Piaget, correspondente ao pensamento operacional e conseqüentemente ao pensamento das operações formais que abrange crianças entre os dois e os doze anos. Este período ramifica-se em dois estádios.

- O **primeiro estádio** - o das representações pré-operatórias que incide nas crianças desde os dois anos até aos oito anos.

É na etapa que fica compreendida entre os cinco e os oito anos que a função simbólica se desenvolve. A criança é capaz de representar através de unidades de significado as realidades, os objectos, os acontecimentos que a envolvem.

- O **segundo estádio** é designado pelas operações concretas, contempla as crianças e pré-adolescentes entre os oito e os onze/doze anos de idade. O tempo, o espaço e o conceito de número ocupam lugar nesta fase, assim como as operações de seriação e classificação. A manipulação da linguagem ainda que no início, manifesta-se através da organização do discurso, mesmo que não seja suficiente para assegurar a transmissão das estruturas operatórias (Piaget, 1973:70).

Bruner apresenta *Uma nova teoria de aprendizagem* (1976) onde defende que o desenvolvimento intelectual parece seguir três sistemas de representação ou três estágios, nos quais a linguagem assume um papel primordial.

- **Primeiro estágio** - diz respeito à primeira infância na qual a criança define os objectos e os factos relativamente às acções que com eles vêm associadas e são praticadas.
- **Segundo estágio** - as imagens detêm em si acções e que a criança perante estímulos sensoriais reproduz o que viveu, o que fez ou viu sem se afastar da realidade. Entre os cinco e sete anos, a criança consegue reflectir, sendo capaz de

representação inversa através de imagens representativas. A linguagem é essencial para o desenvolvimento intelectual do ser humano mas depende do grau de maturidade e crescimento.

Sprinthall & Collins, (1994:93-95) refere que as crianças em idade escolar privilegiam o concreto das situações de interacção definidas, destacando a importância dos pormenores. Neste sentido, a forma de actuar e de raciocinar é muito mais rígida, restrita e marcada pela irreversibilidade.

- Não há uma descentralização do pensamento para admitir outras possibilidades.
- Os seus esquemas mentais ainda não reflectem um raciocínio complexo e logicamente coordenado.

As estruturas cognitivas estarão preparadas para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, aquando da entrada da criança para a escola.

Em Bruner (1976:35) o desenvolvimento mental assemelha-se a uma escala com vários degraus. À medida que se avança, surgem novos desafios e novas aptidões que deverão ser desenvolvidas e amadurecidas para que sejam totalmente eficazes e rentáveis.

O desenvolvimento da escrita exige:

- capacidade de descentração da parte do escrevente;
- libertação do ponto de vista egocêntrico;
- operações abstractas na medida em que se evocam situações ausentes.

Na perspectiva de Carvalho (1999:78) comunicar por escrito envolve, ainda, participantes ausentes, como o receptor da mensagem, o que exige de quem escreve a atitude de assumir a perspectiva do outro, bem como a de considerar as realidades no plano mental.

A capacidade de manipulação da linguagem como forma de expressão das ideias é um processo difícil, pois a escrita obedece a etapas de planificação, textualização e revisão. O domínio da actividade escrita marca a passagem do pensamento

operacional concreto para o das operações formais, os esquemas mentais alteram-se desenvolvendo a capacidade de expressão escrita. O desenvolvimento das competências da leitura e da escrita estabelecem entre si uma relação inquestionável, o seu desenvolvimento por parte do sujeito leva ao seu sucesso escolar que:

...depende profundamente da velocidade com que os alunos souberem aplicar as competências essenciais. Quanto mais rápido e significativo for o processo de leitura (o que pressupõe naturalmente a compreensão), quanto mais correcta for a expressão escrita e adequação do discurso, (...)melhor o aluno, enquanto cidadão, saberá interpretar a realidade e actuar nela. (Periquito, 2003:193).

1.1.1. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Como vimos anteriormente, os alunos sofrem evoluções a nível cognitivo muito vastas e complexas, estas evoluções ocorrem também ao nível do pensamento e da forma como percebem o mundo e como o interpretam. Neste sentido, também a escrita sofre alterações, vai sendo automatizada, torna-se mais desenvolvida e mais profunda.

No processo de aprendizagem da escrita, os problemas vão surgindo; inicialmente, o aluno precisa de resolver problemas cuja natureza é essencialmente mecânica. A sua progressiva automatização vai focalizando o esforço mental para outras dificuldades a outros níveis superiores, abarcando novas relações com a escrita (Barbeiro, 2001:56).

Consoante o nível de aprendizagem dos alunos são propostas actividades que favoreçam a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas de expressão escrita, exercícios de reescrita de textos previamente conhecidos, a elaboração de resumos, a escrita como forma de apropriação de modelos e ainda a produção de textos narrativos diversos (Sim-Sim *et al.*, 1997:77-81).

O facto de dominar a escrita de palavras e frases não é sinónimo de competência textual, pois o escrevente pode não saber “textualizar em língua escrita”, significando que não domina os mecanismos de criação e coerência e coesão do texto escrito (Reis,

2003:16). O processo de escrever envolve etapas distintas, mas que completam a actividade de escrita como um todo. As estratégias contemplam as fases de planificação, redacção e revisão ou avaliação. Escrever implica:

- a mobilização de conhecimentos;
- a planificação de proposições;
- exige selecção de estruturas sintáticas, semânticas e pragmáticas adequadas.

Vejamos o que escreve Carvalho (2001:74) sobre a evolução da capacidade de escrever:

como um processo de progressiva automatização de aspectos que se situam a níveis cada vez mais profundos e considerando que os aspectos envolvidos na planificação se situam num plano de relativa profundidade, teremos que concluir que a realização dessa tarefa pressupõe que outras dimensões relativas a estruturas mais superficiais, sobretudo as do âmbito da componente da redacção, estejam automatizadas.

Ao longo do primeiro ciclo, as diferentes categorias gramaticais vão sendo incluídas na aprendizagem dos alunos. A estruturação frásica sofre processos de expansão em função do uso diversificado das categorias gramaticais: como os adjectivos ou advérbios ou utilização de conjunções coordenativas e subordinativas. Ainda no primeiro ciclo, a ausência de conhecimento linguístico sobre a marcação de coerência global do texto, conectores, pode levar os escreventes a escolher uma estratégia interactiva de elaboração do texto, no qual as frases seriam apenas justapostas.

Alamargot & Chanquoy, (2001) referem que no desenvolvimento da escrita, um sólido conhecimento semântico permite a adopção de estruturas gramaticais mais complexas: coordenação, subordinação em vez de frases simples, bem como ao uso de certos conectores. Para completar a função dos conectores, a pontuação do texto não pode ser descurada. Ambos servem para indicar o grau e a natureza de ligações entre estados ou eventos descritos em segmentos textuais, e também para analisar como o aluno procede à realização de relações textuais para desenvolver a coerência e a coesão.

No primeiro ciclo, predomina nas crianças uma forma de pensamento egocêntrico, predominam as justaposições e as relações de tipo lógico ou causal

marcam ausência, trata-se de escrita centrada no emissor que pauta pela associação e organização de ideias, e sem a necessária consideração do objectivo do texto e do receptor (Carvalho 1999:162)

1.2. ESCRITA

A história da escrita passou por fases muito semelhantes ao que observamos na criança, ao iniciar o seu desenvolvimento gráfico-motor. Os sistemas de escrita começaram com caracteres na forma de desenhos de objectos para representar as palavras, mais tarde a escrita ideográfica passou a representar o som das sílabas e provocou uma redução no número de caracteres necessários.

Esta forma de escrita influenciou as demais e é origem de muitas escritas como a árabe, o hebraico, a escrita púnica, a escrita grega, entre outras, da qual derivou a latina, originando o alfabeto utilizado hoje.

A criança percebe desde muito cedo que para comunicar, pode utilizar, além da fala, símbolos, desenhos e riscos para fazer-se entender. Assim, a criança descobre a escrita muito cedo, através de rabiscos e garatujas, conseguindo dizer e reflectir sentimentos, emoções e pensamentos. O processo de evolução da escrita construída pela criança vai passando por vários níveis antes de chegar à escrita alfabética.

Mas o que é escrever? Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2008:4), a escrita é uma actividade com complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.

O professor deve conhecer quais são os mecanismos envolvidos na escrita para conseguir ajudar a criança a dominar a escrita, quer na sua vertente caligráfica, quer na ortográfica.

Se a criança consegue produzir escrita é porque está desenvolvida a nível neurológico, domina as convenções gráficas (orientação das letras, direcção das linhas, etc.) e o espaço, assim como tem flexibilidade a nível muscular (ombro, braço, mão).

A aprendizagem da escrita provoca grandes alterações no processamento cognitivo da informação. É importante que percebamos quais as diferenças mais expressivas entre a escrita e a oralidade pois estes registos influenciam-se mutuamente, para que consigamos escolher as estratégias pedagógicas mais adequadas ao incentivo das crianças para a escrita e desenvolver o seu ensino/aprendizagem.

A esse respeito Batista, Viana e Barbeiro (2008:7) referem que as oposições entre a Escrita e Oralidade caracterizam-se sobretudo pelo maior ou menor grau de ocorrência e não simplesmente pela presença/ausência (da redundância, da densidade lexical, da previsibilidade, da planificação, da subordinação, etc.).

Estes autores defendem que o ensino da escrita deve promover a planificação, pois, ajudará a ver que desde o início da aprendizagem, o processamento da escrita obedece a estratégias diferentes das da oralidade, os tempos disponibilizados para a produção textual devem ser compatíveis com a atenção que devemos prestar, sempre que necessário, à planificação e à pesquisa lexical, mas também à organização discursiva, à reformulação das conexões frásicas e à revisão do que foi escrito. Enquanto a oralidade é um contínuo sonoro, a escrita organiza a apresentação dos conteúdos através da gestão do espaço gráfico. Mais adiante veremos as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

A propósito da escrita Sardinha (2005) diz-nos que devemos ter em conta o seguinte:

- Ensino precoce da produção textual;
- Ensino que proporcione uma prática intensiva;
- Ensino do processo (planificar, pôr em texto e rever);
- Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes;
- Ensino sequencial das actividades de escrita;
- Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual;
- Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual;

Em Emília Amor (1997) encontramos também algumas situações que promovem o desenvolvimento e o prazer da expressão escrita:

- Criar situações em que a escrita surja como uma necessidade e com uma função claramente identificada;
- Proporcionar aos alunos o contacto com uma variedade de tipos e modalidades de textos;
- Estimular a observação e autocontrolo do processo de construção de um texto, nas suas várias etapas;
- Apresentar tarefas que proporcionem a produção, o alargamento, a redução e a transformação de textos;
- Fomentar as práticas de avaliação formativa dos escritos;
- Articular a escrita com outras dimensões comunicativas, o trabalho individual com o colectivo e a actividade da aula com a pesquisa;
- Alargar as formas de circulação social, isto é, divulgação dos textos produzidos pelos alunos (na turma, na escola, jornal escolar ou nouro contexto);
- Favorecer o desenvolvimento das práticas de escrita e adoptar critérios de avaliação das mesmas (Amor, 1997).

1.2.1. A ESCRITA: CONCEPÇÕES E NOVOS PARADIGMAS DO ORAL AO ESCRITO

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985:101)

(...) a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estarem em contacto com a linguagem escrita do que qualquer outro factor que se invoque. Não tem sentido deixar as crianças à margem da linguagem escrita à espera que amadureçam.

Ao professor compete a tarefa de propor e organizar actividades que favoreçam a reflexão sobre a linguagem escrita, cujo objectivo é uma aprendizagem com significado. As actividades devem ser potenciar conflitos cognitivos que ajudem as crianças a procurar respostas constituindo verdadeiros desafios. A diversidade de

tarefas e materiais, deverá dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aprendiz, cada aluno exige uma atenção diferenciada.

A oralidade tem que fazer parte da exercitação das actividades da escrita, trabalhar a oralidade tem por objectivo:

- aumentar as capacidades comunicativas dos alunos;
- desenvolver o conhecimento de diferentes registos orais;
- adequar os registos individuais aos diferentes contextos;
- oferecer mais oportunidades de ouvir palavras novas e reempregá-las, de acordo com as suas necessidades;
- recriar experiências;
- ampliar conhecimentos entre outros.

Entre a oralidade e a escrita existe uma inter-relação, estas formas de expressão coexistem e auxiliam-se; é por isso pertinente, trabalhar as relações entre a oralidade e a escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra. No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental criar situações em que a partir da fala, se elabore a escrita, potencializando os processos de interacção entre estes dois campos de comunicação.

Sabemos hoje que existem diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A linguagem escrita é uma função da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada mas a linguagem oral aprende-se em casa e no convívio social.

A linguagem oral e a linguagem escrita apresentam algumas particularidades que decorrem da sua utilização em situações diferentes

Alguns autores (Chafe,1982,; Galda, Culliman& Strickland,1993; Gumperz, Katman & O`Connor,1984; Kato.1986;Kress, 1994; Steward,1995, in Margarida Martins e Ivone Niza (1998) enumeram algumas diferenças entre estes dois registos.

Vejamos no quadro seguinte, as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral:

Quadro I - Diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<p>Relação directa entre interlocutores. Contexto de comunicação é conhecido e partilhado pelos interlocutores.</p> <p>É regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores.</p> <p>É controlada pela situação da produção imediata.</p> <p>A planificação do que se vai dizer não é feita <i>a priori</i> consiste numa sequência de sons que são produzidos ao longo de um tempo.</p> <p>É transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo.</p>	<p>Não pressupõe uma relação directa entre os interlocutores.</p> <p>O contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê.</p> <p>Não é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre quem escreve e quem lê.</p> <p>Pressupõe uma planificação global daquilo que se quer dizer.</p> <p>Tomadas de decisão independentes de interacções com o outro.</p> <p>Consiste numa sequência de marcas feitas num determinado tempo e espaço.</p> <p>É permanente, espacial e visual.</p>

A linguagem é, simultaneamente, veículo e objecto do conhecimento, o seu domínio é fundamental para a aquisição de saberes nas diferentes áreas disciplinares, que nela convergem e através dela se divulgam.

O aprendente tem de ser encarado como sujeito activo em todo o processo de aprendizagem, e não há um sujeito igual a outro. Assim, o início da aprendizagem da escrita necessita de um ensino individualizado, por forma que a criança tente resolver os problemas que lhe são colocados.

As investigações levadas a cabo sobre a aquisição da linguagem escrita revelam-nos que a sua aprendizagem inicia-se faz-se muito antes da entrada formal na escola, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Vigotsky (1977:33)

É neste sentido que faz sentido referir os trabalhos desenvolvidos por J. Downing (1984) a propósito do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor o processo de aprendizagem envolve três fases: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização.

- **A fase cognitiva**

A criança procura obter uma representação global da actividade escrita, como funciona e para que serve. Downing apresentou uma teoria, a teoria da clareza cognitiva, que defende que o aprendente evolui de um período de alguma confusão relativamente à natureza, função e funcionamento da língua escrita para uma maior clareza cognitiva fundamental para a uma eficaz assimilação do ensino formal da leitura.

Nesta fase, revela-se a construção das representações acerca das funções da leitura e da escrita, assim como da natureza do sistema escrito, que engloba a consciência metalinguística, linguagem técnica da leitura e da escrita, signos e símbolos próprios da escrita.

- **A fase do domínio**

Esta segunda fase remete para no treino e aperfeiçoamento das operações básicas que a tarefa exige.

- **A fase de automatização**

Esta fase requer prática continuada da tarefa, até que a mesma seja dominada sem esforço consciente.

J. Downing propôs a teoria da Clareza Cognitiva, em que o sujeito, em termos de aprendizagem evolui de uma fase de relativa confusão, quanto à natureza da tarefa

a aprender para uma fase de maior clareza cognitiva, e assim, se vão resolvendo os problemas.

Na perspectiva genética-desenvolvimental (também designada psicogenética). as investigadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) referiram que por volta dos quatro anos, a maioria das crianças distingue o desenho da escrita, e percebe a sua natureza simbólica, a escrita é o conteúdo das mensagens e não a sua representação linguística.

Existe uma relação positiva entre o grau de conceptualização das crianças relativamente à língua escrita, ao iniciarem a escolaridade formal, e uma boa aprendizagem da leitura no final do primeiro ano.

Nesta perspectiva genética-desenvolvimental as autoras supracitadas apresentam as seguintes fases:

- **A fase da hipótese do nome**

O texto é tratado como uma unidade, independentemente das suas características gráficas.

- **A fase da hipótese da quantidade**

A criança começa a atentar nas características gráficas do texto escrito.

- **A fase da hipótese da variedade**

Onde o texto para poder ser lido, tem de possuir variedade de grafia.

- **A fase da hipótese silábica**

A criança começa a reparar mais nas propriedades formais dos textos e a relacioná-los com a linguagem oral. Inicia-se uma busca de correspondência termo a termo entre fragmentos sonoros, a um grafema corresponde uma sílaba da linguagem oral.

- **A fase da hipótese alfabética**

Caracterizado por períodos de conflito permanente entre esta hipótese que é a sua elaboração e a escrita alfabética que a sociedade lhe oferece. A criança compreende

que a cada um dos grafemas corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, os fonemas.

Nesta perspectiva, é fundamental que a leitura e a escrita sejam “necessárias à criança”, ou seja, que esta sinta que é preciso saber ler e escrever para se tornarem “alguém”, como afirmam E. Ferreiro & Teberosky (1985).

Existe actualmente uma preocupação em ter em conta a funcionalidade e a utilidade da língua, como instrumento de comunicação, informação e aprendizagem. A uma perspectiva, que coloca a tónica nos aspectos formais e nos aspectos mecânicos da língua, contrapõe-se uma outra perspectiva que encara a língua como um sistema vivo, que possui uma função social de informar, comunicar, expressar intenções, acções, ideias e sentimentos.

Para que esta mudança de paradigma ocorra as crianças devem poder reflectir sobre a escrita, a sua importância e a forma como ela representa o oral.

1.3. MODELOS DE ESCRITA

Os modelos de escrita mudaram consoante as épocas e os contextos. Vejamos o que nos dizem Martins & Niza (1998)

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só devia iniciar-se a partir do momento em que as crianças manifestassem aptidões consideradas pré-requisitos tais como: um certo grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais como a lateralização, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal.

Actualmente, considera-se que a aprendizagem da escrita não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever, mas pela prática efectiva escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo.

A escrita é um processo dinâmico em que se tem que resolver vários problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever.

A escrita desempenha funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê, por isso, não existe «uma boa escrita» mas «boas escritas»

tendo presente o que se quer comunicar, para quem se quer comunicar e como se quer comunicar.

Vejamos então os modelos de escrita, nestes modelos a escrita é analisada como um processo cognitivo individual que apresenta características gerais no comportamento dos que escrevem.

MODELOS LINEARES E NÃO LINEARES DE ESCRITA

Desde os anos 70, surgiram muitas investigações sobre a psicologia da escrita, tal como acontecia com a leitura, investigações centradas na análise das operações cognitivas presentes no processo da escrita.

Alguns autores procuraram integrar os conhecimentos parcelares, obtidos a partir de vários estudos, em modelos coerentes e globais que permitissem explicar os mecanismos em jogo no acto de escrever.

Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem.

MODELOS LINEARES DE ESCRITA

Nestes modelos o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos:

- começa pela intenção e objectivos de quem escreve;
- segue através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintacticamente através da estruturação das frases.

Existem vários modelos lineares de escrita de entre os quais o de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978).

MODELOS LINEARES DE ESCRITA **de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978)**

Nestes modelos, a composição escrita acontece ao longo de três fases:

- pré-escrita,
- escrita ou articulação
- reescrita.

Esta fase abrange desde a intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação, à ligação pensamento-linguagem.

Na fase da escrita ou articulação, realiza-se o acto de escrita. Esta fase corresponde ao momento da produção, da colocação do pensamento no papel. Trata-se de coordenar uma série de actos como:

- Definir os tópicos;
- Ter em conta a audiência;
- Desenvolver o assunto;
- Procurar o que virá a seguir àquilo que já se escreveu ou procurar aquilo que deve ser revisto;
- Organizar a conclusão.

A reescrita consiste na supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões, de forma a que o texto corresponda ao objectivo daquele que escreve.

Nesta última fase do processo, procede-se a ajustamentos frásicos de modo a tentar-se uma melhor adequação linguística àquilo que já estava previamente inventado.

Esta fase corresponde à avaliação do que se escreveu e à sua correcção.

Críticas aos Modelos Lineares de Escrita

Nos anos setenta, esta visão da escrita que os modelos lineares veiculavam passou a ser considerada simplificadora ao defender uma sequência fixa e linear de produção que ia da pré-escrita, à escrita e reescrita.

Primeiro organizava-se o texto mentalmente, o que era considerado o mais importante, e em seguida tratava-se de ortografar.

Actualmente considera-se que a linguagem traduz inúmeras formas de pensamento, por isso, pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interactivos e recíprocos. O pensamento, a fala e a escrita são processos que estão interligados, podem-se alterar no decorrer do processo.

MODELOS NÃO LINEARES DE ESCRITA

Na perspectiva de (Bereiter e Scardamalia, 1987; Hayes e Flower, 1980) nos modelos não lineares o acto de escrita é apresentado como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto.

MODELO NÃO LINEAR DE ESCRITA

de Hayes e Flower (1980)

Nesta perspectiva o acto de escrever é entendido como um trabalho de descoberta de soluções para a resolução de problemas, estes não podem ser totalmente definidos no acto de escrita, daí procurarem-se soluções para a sua resolução a cada momento do processo.

O acto de escrita é entendido com um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve. O modelo integra três domínios:

- o do contexto da tarefa;
- o da memória de longo prazo do escrevente;
- o do processo de escrita.

Vejamos o que nos diz cada um dos domínios do modelo:

Quadro II - Modelo não linear de escrita

<p>Domínio do contexto</p>	<p>Dimensão extra-textual: engloba o tema; o objectivo; o destinatário; Dimensão extra-textual: respeita à parte do texto já produzida e a que vai ser produzida.</p>
<p>Memória de longo prazo: entidade estável com uma organização própria, o acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas com alguma dificuldade.</p>	<p>Conhecimento que o escrevente tem sobre o assunto, O destinatário: tipo de texto a produzir</p>
<p>Processo de escrita envolve três sub-processos</p>	<p>A planificação: construção da representação interna do saber A redacção: é a transformação das ideias em linguagem escrita A revisão: a análise do texto já produzido e a sua transformação.</p>

Flower reviu o processo em 1994, o acto de escrita é o resultado de interacção entre a dimensão cognitiva e social, a dimensão contextual está em conjugação com os mecanismos cognitivos do escrevente e com o contexto sócio-cultural. Apesar da revisão do modelo a dimensão escrita continua a ter na sua essência o modelo anterior.

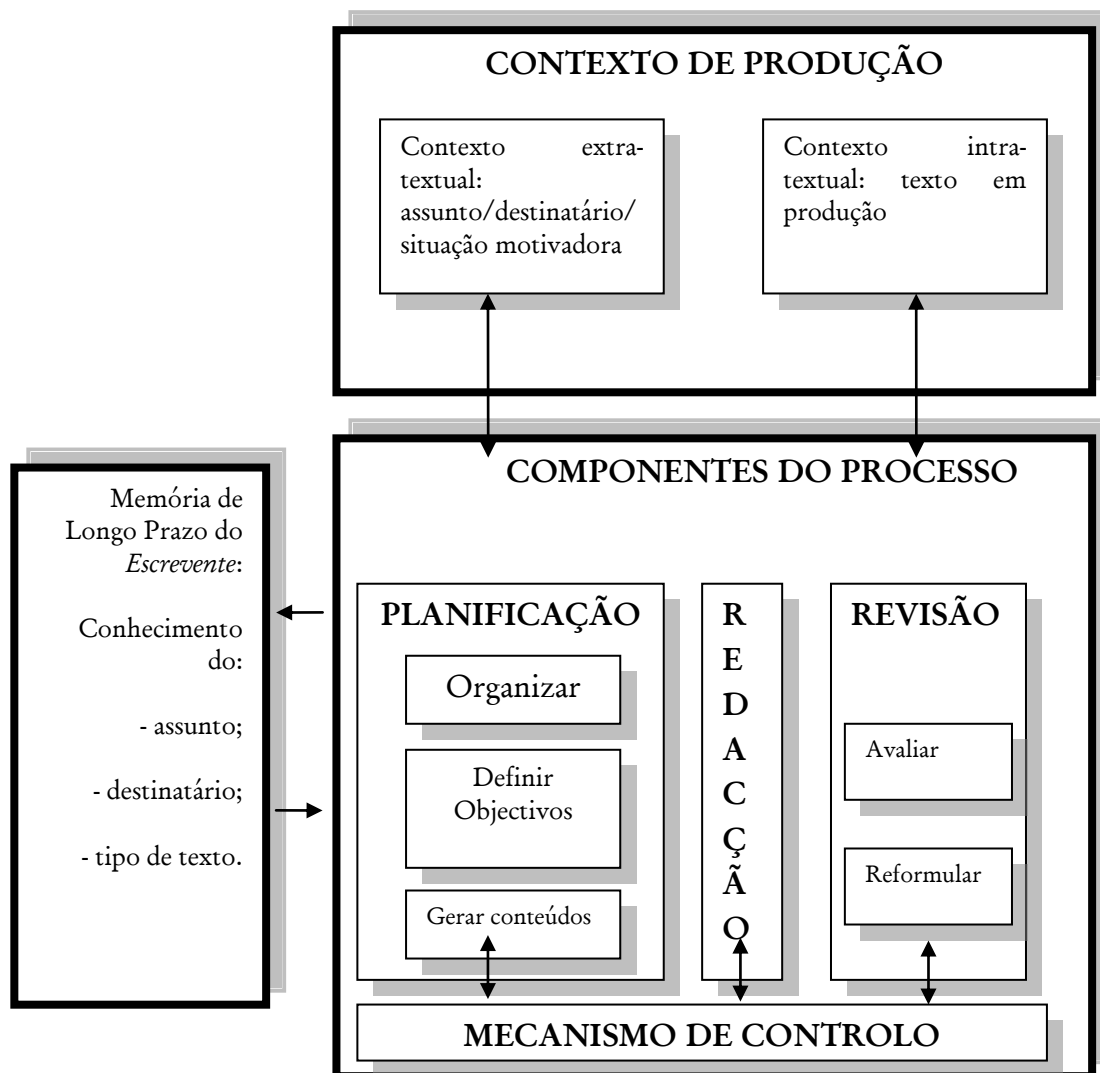


Figura I - Modelo de Flower e Hayes (in José António Brandão Carvalho, *O ensino – aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*, Universidade do Minho)

O escrevente, no processo de escrita pode tomar decisões quer a nível das grandes unidades de texto (macro-estrutura) em que decide qual a estratégia de desenvolvimento do texto quer a nível específico (micro-estrutura), isto é, o nível correspondente à combinação de expressões linguísticas. O aluno deverá desenvolver a capacidade de tomar decisões a qualquer desses níveis.

O processo de escrita de um texto mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que fazem parte do texto e é condicionado por uma variedade de factores cognitivos, emocionais e sociais.

No decurso do processo da escrita o escrevente realiza diferentes actividades que incluem em **primeiro** lugar:

- Activar conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto;
- Programar a forma como se vai realizar a tarefa;
- Efectuar pesquisas e consultas;
- Tomar notas para posterior utilização;
- Seleccionar e organizar a informação;
- Elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases.

Segundo:

- Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã.

Terceiro:

- Avaliar o que se escreveu relendo, riscando apagando, corrigindo e reformulando.

Estas actividades presentes no processo de escrita, são agrupadas em três componentes: planificação, textualização e revisão. Veremos em que consiste cada uma delas.

PLANIFICAÇÃO

A planificação consiste na mobilização de conhecimentos:

- acerca do mundo e das coisas;
- procedimentais, relativos aos modos de actuar;
- contextuais, referentes às situações de produção.

Pretende-se:

- estabelecer objectivos;
- antecipar efeitos;
- activar e seleccionar conteúdos;
- organizar a informação em ligação à estrutura do texto;
- programar a própria realização da tarefa.

Um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos é a capacidade de planificação ao longo do percurso escolar. Os alunos deverão começar cedo a trabalhar as competências ligadas à planificação.

TEXTUALIZAÇÃO

Esta etapa corresponde à passagem para a linguagem escrita do material seleccionada e organizado na etapa anterior.

O aluno à medida que vai escrevendo, tem de dar resposta às tarefas ou exigências de:

- Explicitação de conteúdo- muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica na planificação, devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento.
- Formulação linguística – a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão.
- Articulação linguística – um texto constitui, uma unidade em que as frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

REVISÃO

Esta componente processa-se através da:

- (re)leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito.

Pode actuar ao longo de todo o processo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

Na revisão o escrevente pode e deve reflectir em relação ao texto produzido, esta reflexão deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades de reescrita ou na construção de novos textos. É este movimento que se considera não linear.

1.3.1. PERSPECTIVAS SOCIAIS DA ESCRITA

Muitos investigadores preferem, considerar aquilo que designam por perspectivas sociais da escrita em vez do conceito de modelo.

A funcionalidade do que se escreve é determinante no processo da escrita, esta funcionalidade deve ter em consideração os seguintes aspectos:

- O tema e a situação de escrita, e as condições em que se escreve;
- As finalidades da escrita;
- Os destinatários da escrita.

A escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos referidos pelos modelos lineares e não lineares, quem escreve tem de encarar e resolver problemas que integram uma dimensão social, considerando o tema, o contexto, os objectivos e os destinatários. As actividades de escrita e o desenvolvimento de estratégias em colaboração e em interacção fundamentam esta perspectiva.

A ESCRITA EM INTERACÇÃO

A escrita em grupo é mais enriquecedora e intensa é necessário explicitar e negociar não só o significado do que se vai dizer como o modo como se vai escrever. Esta interacção contribui para o enriquecimento pessoal e o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas desde as sociais às textuais:

- Sociais: aprende-se a respeitar a opinião dos outros e a tê-las em conta.
- Textuais: o trabalho partilhados obriga uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita pois têm que ser explicitados para o parceiro.
- No trabalho escrito em interacção, a partilha de ideias e de esboços de textos permite perceber que a escrita não é somente o texto final mas também o conjunto de actividades para chegar a esses produtos.

1.3.2. MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO INÍCIO DO ENSINO FORMAL

Nenhum dos modelos anteriores descreve os processos de desenvolvimento da escrita na fase inicial da aprendizagem, aplicam-se a pessoas que já sabem escrever.

A aprendizagem da escrita e a utilização de estratégias em crianças na fase inicial da aprendizagem, tem suscitado interesse de vários autores. Estes autores procuram caracterizar as várias fases porque as crianças passam quando tentam escrever. Vejamos os modelos de Nicholls e tal. (1989)

MODELOS DE NICHOLLS ET AL. (1989)

Modelo construído a partir da observação de crianças dos 5 aos 9 anos em contexto de sala de aula. Quanto a este modelo, a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas:

- Primeiro: organizar as ideias numa mensagem. É o que os autores designam por «aspectos conceptuais da escrita»;
- Segundo: ter capacidade para tornar a mensagem inteligível para o leitor. Para isso, o aluno deverá dominar um conjunto de habilidades: escrever respeitando a orientação da escrita, desenhar letras, deixar espaços em branco entre as palavras. Os autores designam por «aspectos de realização da escrita»;

Neste modelo considera-se que a revisão dos textos:

- pode provocar alterações quer nos aspectos conceptuais, quer nos aspectos de realização;
- o professor pode ajudar na resolução de problemas durante a construção de textos escritos;
- é fundamental a colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita.

A intervenção do professor é fundamental no processo da escrita, o desenvolvimento da escrita não deve depender apenas da ajuda do professor.

A propósito da escrita, neste modelo, considera-se muito importante a interacção entre crianças:

- ela ajuda a clarificar as ideias;
- possibilita a troca de pontos de vista;
- leva a um maior controlo dos aspectos de realização da escrita pelas crianças.

A escrita a par e a escrita em pequenos grupos facilitam o desenvolvimento da escrita.

Quadro III - Modelo de Niccholls *et alli*
 (Modelo adaptado de Margarida Alves Martins e Ivone Niza, 1998:197)

	ASPECTOS CONCEPTUAIS	ASPECTOS DE REALIZAÇÃO
<p>1ª Fase Produzem uma sucessão de garatujas ou de formas parecidas com letras</p>	<p>Compreensão: - de que a escrita serve para comunicar - do conceito de palavra escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - distinguir a escrita do desenho - controlar um instrumento de escrita - respeitar a orientação convencional da escrita - começar cada linha debaixo da anterior - desenhar letras e formas parecidas com letras - reconhecer algumas palavras - distinguir o som inicial em algumas palavras.
<p>2ª Fase Produzem um tipo de escrita que conseguem ler mas não é legível para os outros.</p>	<p>Compreensão: - de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam - do conceito de letra - de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - formar e orientar letras - controlar o tamanho das letras - usar letras para formar palavras - deixar espaços entre as palavras - identificar sons em algumas palavras
<p>3ª Fase Produzem a partir das suas ideias, textos simples que podem ser lidos por outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de escrever mensagens legíveis - início da aquisição do conceito de frase e de texto - compreensão da necessidade de domínio da ortografia 	<ul style="list-style-type: none"> - organizar palavras em frases - utilizar letras maiúsculas e minúsculas - tentar soletrar algumas letras - escrever correctamente palavras conhecidas - controlar a ortografia de determinadas palavras
<p>4ª Fase</p>	<p>Capacidade de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar uma maior diversidade de

Produzem textos mais elaborados e fluentes.	<ul style="list-style-type: none"> - estruturar uma história escrita - relatar ordenadamente uma experiência - planificar um texto de forma global - Utilizar regras básicas da ortografia 	<p>conectores</p> <ul style="list-style-type: none"> - usar mais correctamente sinais de pontuação - controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer
<p>5ª Fase</p> <p>Produzem diversos tipos de textos: narrativas, relatórios, textos informativos.</p>	<p>Planificar um texto em função:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da representação que se constrói acerca de quem o vai ler - do ponto de vista de quem o escreve 	<ul style="list-style-type: none"> - controlar a sequência temporal - produzir encadeamentos frásicos mais complexos - cuidar da revisão dos textos

1.4. PROCESSO DE ESCRITA: DO CONHECIMENTO À SUA TRANSFORMAÇÃO

Rebello (1990) apresenta a classificação do processo da escrita no sujeito escrevente em três planos de actividades: o das representações, o da codificação resultante da análise da língua em unidades e o plano da acção grafomotora como representação simbólica das unidades linguísticas. Implica ainda o respeito por quatro etapas: sendo a primeira a concepção do que se pretende transmitir; a segunda, a sua codificação na língua em que se comunica à qual se segue a transposição da mensagem para a modalidade escrita e, por fim, a quarta etapa, a consecução motora ao desenhar as letras relativas à mensagem gráfica (Delgado- Martins, 1992:11).

Diz-nos Barbeiro (2001:55) que se trata de um acto abstracto, dotado de complexidade, onde o sujeito escrevente tem de organizar e controlar muitas variáveis ao mesmo tempo.

Enquanto se encontra a escrever em cada uma das fases ou componentes do processo de escrita, o sujeito defronta-se com problemas, dificuldade, tarefas a resolver de natureza diversa. Para os resolver, mobiliza os seus conhecimentos acerca dos tópicos a tratar, acerca do destinatário, acerca da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos, ou seja, implica-se segundo as dimensões cognitiva e metacognitiva. Barbeiro (2001:55)

Barbeiro (1989) propõe jogos de escrita ligados às actividades de aprendizagem que assentam em duas vertentes: enquanto actividade e enquanto produto que criam, os jogos podem desencadear relações no interior do processo ou podem colocar em relevo características do produto escrito, nos jogos de escrita o que se procura é a obtenção de um produto.

São vários os elementos presentes no jogo, a sua compreensão possibilitará a decisão acerca da sua utilização, a criação de um jogo específico ou a transformação de um jogo já existente, possibilita a sua adaptação a novos objectivos e a novos contextos.

Elementos básicos considerados no jogo:

competição: nos jogos de escrita, a relação da expressão escrita com a competição não é imediata, mas pode efectuar-se essa ligação por meio de concursos;

- o divertimento;
- o empenhamento;
- a existência de objectivos.

Nos jogos de escrita, os objectivos encontram-se orientados para o produto, mas não se pode, antecipar qual o resultado textual que deveria ser alcançado. Os objectivos não são atingidos de forma rápida e automática e os sujeitos defrontam-se com obstáculos que são uma parte integrante do jogo.

Na base do jogo encontram-se dois elementos essenciais: as regras e o acaso, Eigen Winkler (1989:26) considera que “o acaso e as regras são os elementos do jogo”, estes dois autores consideram que o jogo é um acontecimento natural na vida social dos seres humanos. Vejamos:

- As regras estão relacionadas com o desenvolvimento da actividade ou estabelecem características para os produtos.
- O acaso, ou seja, as variáveis incontroláveis que influenciam o produto alcançado.

- A intervenção das regras e do acaso em relação aos jogos da escrita pode dar-se a três níveis:
- Enquanto *actividade humana* – como referem, Eigen e Winkler (1989), os jogos de escrita têm uma margem de indeterminação que caracteriza todas as actividades humanas o que constitui uma das fontes das suas potencialidades.
- Enquanto *tarefa de escrita* – ao realizar um texto escrito não se conhecem todas as palavras que formarão o texto e estas palavras, à medida que forem sendo adoptadas, podem influenciar o rumo do texto (Barbeiro, 2003)
- Enquanto *componente própria do jogo* – no decurso da actividade ou, em relação ao produto a criar, o jogo pode integrar a intervenção do acaso por meio das próprias regras, que definem o jogo.

Nos jogos da escrita a intervenção das regras e do acaso é necessária para a mobilização do processo de expressão escrita e do produto escrito. “ O que é próprio do jogo é conjugar turbulência e a regra, a liberdade e o vínculo” Yaguello (1991:31).

1.4.1. JOGO E ESCRITA COMO SUBPROCESSO

As regras e o acaso são elementos básicos do jogo que podem intervir nas componentes do progresso da escrita. É na planificação, textualização e revisão que os elementos básicos do jogo–regras e acaso- se podem activar de forma intencional e específica.

A própria tarefa de escrita explicita e activa os conhecimentos textuais e contextuais relevantes, as fronteiras a ter em conta, o que também ocorre com os jogos de escrita.

Intervenção do jogo nos subprocessos da escrita:

- na planificação: o jogo incide nos conteúdos para integrar no texto;
- na textualização jogo faz activar os mecanismos das regras e do acaso para encontrar a formulação que surgirá no texto;
- à revisão pode atribuir-se o papel de realizar correcções ou aperfeiçoamentos de texto, dependendo do que foi estabelecido em cada jogo.

O trabalho sobre as características do produto textual na construção dos jogos da escrita permite a inserção dos textos no universo dos jogos literários, o jogo nasce com a adopção dos objectivos, dos valores e dos meios desse universo. O universo que mais frequentemente é activado nos jogos de escrita é o dos textos literários.

O professor/dinamizador desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da expressão escrita, não se deve limitar a coleccionar propostas desconhecidas, mas com a pluralidade de textos com que trabalha deve:

- potenciar a diversidade de textos para a criação do jogos literários;
- procurar um olhar diferente sobre a realidade;
- explorar a visão do mundo;
- encontrar novos significados, para a experiência vivenciada de cada sujeito escrevente ao ser escrita.

A escrita é uma actividade que assume um papel privilegiado em termos do desenvolvimento cognitivo, pois permite objectivar e estruturar o pensamento e a reflexividade linguística. A escrita traduz os fenómenos do oral. Escrever significará, que um sujeito é capaz de transmitir e comunicar pensamentos, sentimentos, utilizando signos linguísticos por meio de um código dominado por si e pelos outros esta perspectiva está presente em (Rebelo, 1990: 91).

Refere Carvalho (in Pereira, 2000:25) que, na elaboração dos objectivos programáticos da escolaridade obrigatória não foram tidos em conta os processos de aquisição e desenvolvimento da escrita na criança e adolescente. Durante o período que vai dos seis/sete anos aos catorze/quinze anos de idade o indivíduo sofre alterações cognitivas profundas que decorrem desde o período do pensamento pré-operatório e operatório para o período do raciocínio abstracto. A aprendizagem da escrita é um processo que se inicia com a alfabetização durante o primeiro ciclo e se desenvolve numa atitude de aperfeiçoamento constante.

Reis (2003:15), partilha desta perspectiva e contesta a pedagogia da escrita quando é ensinada e desenvolvida apenas como forma de aquisição e domínio dos mecanismos de transcrição da língua oral e ainda, como uma actividade que tem como referência única o uso de modelos de escrita, com o objectivo de serem copiados de forma linear.

Saber escrever não é um saber inato, é um processo apurado que se actualiza numa actividade cognitiva e metacognitiva que envolve várias operações. Estas operações são fundamentais à actividade da escrita e actuam ao nível:

- da gramática;
- do léxico;
- da ortografia;
- ao nível da textualização: aqui encontram-se traços operativos como: a pontuação e os conectores. Estes domínios da língua portuguesa pretendem-se desenvolvidos, ao longo do ensino básico. Álvares Pereira (2000:327) considera que, durante os três ciclos de escolaridade obrigatória, a actividade de escrever é um saber interminável e que decorre ao longo da vida.

Dominar a ortografia ou ter um bom desempenho caligráfico não é sinónimo de escrever bem, este domínio implica três operações cognitivas que devem ser objecto de ensino, vejamos o que nos diz Pereira (2000), o modelo cognitivo mais divulgado é o de Hayes e Flower (1980). Este explica os processos mentais que acontecem no acto da escrita do mesmo modo que abarca o contexto situacional de redacção e a memória a longo prazo. Ressalvam-se como operações: a planificação, a textualização e a revisão, já por nós citadas.

A primeira etapa corresponde à representação mental dos conhecimentos, das proposições que se pretendem concretizadas por meios linguísticos na fase da redacção ou textualização. Após a escrita do texto inicia-se um processo de revisão e avaliação, podendo ocorrer reformulações, correcções e substituições. Este modelo já foi explanado nos modelos de escrita.

A escrita pode ser considerada como um acto de comunicação limitado pelo contexto e que requer motivação intrínseca ao escrevente.

Ainda que de aplicação a sequências didácticas, o modelo de 1980 foi reciclado em 1996 por Hayes, mediante as críticas e o conseqüente reconhecimento das limitações deste sistema descritivo. A revisão do modelo apresenta o indivíduo, o contexto da tarefa e os factores que influenciam o sujeito que escreve, como principais dimensões. Destacam-se a função central da memória de trabalho, a motivação do indivíduo, ainda a reestruturação dos processos cognitivos. A planificação é incluída no processo

de reflexão, a revisão transforma-se numa actividade de interpretação, bem como a textualização que se situa no processo de produção textual de maior abrangência (Alamargot & Chanquoy, 2001:18)

Este modelo e o seu precedente partem do pressuposto que o sujeito já tem o controlo efectivo sobre do acto da escrita, tendo-a já desenvolvido. Nos alunos testados nesta experiência, a competência de expressão escrita ainda se encontra em fase de desenvolvimento, tendo já adquirido estruturas e conceitos operatórios necessários ao acto de escrever. Há a necessidade de descentrar o sujeito da sua produção, nesta fase etária o sujeito escrevente ainda é muito egocêntrico, para que o texto possa ser transformado.

A perspectiva desenvolvimentista apresentada por Bereiter e Scardamalia (1987), e referenciada por Carvalho (1999) contempla duas estratégias: a de explicitação de conhecimentos e a de transformação. Vejamos o quadro.

Quadro IV – Perspectiva desenvolvimentista de Bereiter e Scardamalia (1987)

EXPLICITAÇÃO DE CONHECIMENTOS	TRANSFORMAÇÃO DE CONHECIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão linguística de forma concentrada e densa. • Não considera o destinatário nem os seus conhecimentos. • Sem plano de revisão. • Mensagem centrada no emissor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve um plano interactivo sobre o receptor e sobre a situação comunicativa. • Adapta o texto ao destinatário. • Mensagem centrada no leitor.

Carvalho (2001) refere diferenças no processo escrito entre escreventes em desenvolvimento e escreventes experientes, podemos referir algumas diferenças:

Quadro V – Diferenças entre escreventes em desenvolvimento e escreventes experientes (referidas por Carvalho, 2001)

ESCREVENTES EM DESENVOLVIMENTO	ESCREVENTES EXPERIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Planificam o texto escrito para solucionar rapidamente o problema da escrita. • Estratégias de correcção global com operações de coesão e coerência. 	<ul style="list-style-type: none"> • A planificação é constantemente remodelada de forma global e local. • Correcção e revisão focando aspectos ligados à caligrafia, ortografia, disposição espacial. • Focalizam a sua concentração para a fase de textualização.

A passagem de uma estratégia de escreventes em desenvolvimento a escreventes experientes caracterizará a evolução de escrita dos diferentes indivíduos nos domínios da planificação, da textualização e da revisão. A complexidade da escrita desenvolve-se progressivamente nas crianças e jovens que nem sempre têm maturidade e capacidade para se concentrarem nos aspectos do processo de escrita.

1.5. DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Actualmente, no domínio da escrita, é fundamental distinguir entre: ser um “bom escritor”, ou seja, ser um escritor hábil, e o processo de aprender a escrever. Escrever, no sentido lato do termo, implica a conjugação de múltiplos factores, entre os quais podemos salientar:

- Caligrafia;
- Soletração;

- Pontuação e utilização de maiúsculas e minúsculas;
- Vocabulário;
- Sintaxe;
- Estrutura do texto;
- Percepção de público imaginário.

O bom escritor, é aquele que soletra correctamente qualquer palavra, o que implica recordar, de uma forma precisa, a sequência das letras que a constituem. Aqui reside das razões para a maior dificuldade da escrita em relação à leitura. Em última instância, ler é estabelecer a correspondência entre um padrão ortográfico e a representação fonológica. No entanto, escrever exige a recordação completa de um conjunto de letras na ordem correcta. Leite *e. all* (2006)

Em psicolinguística, um escritor hábil é aquele que recupera a forma ortográfica completa e precisa das palavras. O ensino da escrita deverá centrar-se, no treino das competências que permitirão a automatização da forma ortográfica completa e precisa das palavras, assim como da caligrafia. Com a aquisição das competências ortográficas e caligráficas por parte do escritor, no início da aprendizagem da escrita são mobilizadas as suas capacidades cognitivas para a selecção das palavras, construção das frases e organização do texto.

As crianças que vivem em meios com livre acesso aos livros, são capazes de distinguir o desenho da escrita, por volta dos 3, 4 anos. Os seus rabiscos darão lugar a sequências de letras aleatórias com significado, mas é com a entrada na escola que começa a aprendizagem formal da escrita

A caligrafia e soletração deverão ser competências a ensinar, aprender a soletrar é um processo longo e complexo; estas competências deverão ser ensinadas desde o início da escolarização, o que não quer dizer que os outros factores implícitos na expressão escrita sejam ignorados.

Competências básicas subjacentes à soletração:

- a consciência fonológica;
- o conhecimento das letras do alfabeto;
- a aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas.

Atendendo a estas competências, o escritor aprendiz começa a tentar representar todos os sons da palavra na sua sequência correcta, no entanto, estas competências

não são condição suficiente para uma correcta soletração, esta exigirá um procedimento ortográfico.

A coexistência de procedimentos fonológicos e ortográficos, desde o início da aprendizagem escolar permite à criança adquirir e consolidar o conhecimento de unidades ortográficas simples e complexas e desenvolver sensibilidade às convenções ortográficas.

A relação entre leitura e escrita é fundamental, por isso, realizar actividades escolares que as associem, permitirão à criança adquirir as representações ortográficas das palavras e a sua consolidação no sentido de se tornarem mais completas e precisas.

Os problemas resultantes de uma ortografia inconsistente serão ultrapassados através da prática, com prática e treino suficiente. As crianças desenvolverão um sistema de mapeamento de relações entre fonemas e grafemas e sensibilidade aos contextos em que estas ocorrem.

A ligação entre fala e escrita é outra das dificuldades na aprendizagem escrita, a pronúncia das palavras é muito mais flexível do que a sua forma escrita. Este efeito de pronúncia é observado nos erros ortográficos de crianças entre o 2º e o 6º anos de escolaridade. No início da aprendizagem observam-se dificuldades de segmentação de palavras em frases, frequentemente escrevemos vogais que nunca chegam a ser produzidas na fala corrente.

A competência de ler e de escrever é o resultado de um processo de aprendizagem intencional e deliberado que não é imediato, requer um treino específico e intensivo.

Sintetizando a aprendizagem da escrita nas crianças apresenta dificuldades que passamos a enumerar:

- As características do Português Europeu;
- A natureza morfonémica da língua;
- As consistências dependentes do contexto e as inconsistências;
- A ligação entre a oralidade e a escrita – pronúncia.

Além destas dificuldades inerentes à aprendizagem da escrita, poderão estar subjacentes outras que dificultem a sua aprendizagem, como é o caso, de dificuldades

que são específicas ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura nomeadamente a dislexia.

Num estudo de Santos (2005) concluiu-se que as crianças de 9 anos com dislexia lêem como as crianças dois anos mais novas sem dislexia; com uma intervenção educativa e com prática reforçada conseguir-se-ão alcançar níveis de desempenho muito próximos, entre as crianças com dificuldades e os seus pares.

Tendo por base este estudo, salientamos dois outros aspectos importantíssimos na aprendizagem da leitura e da escrita: a ortografia, a consciência fonológica em geral, e a fonémica em particular.

1.5.1. O ERRO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

ERRO CONSTRUTIVO

Jean Piaget afirma que o conhecimento é um processo de fazer e refazer, na perspectiva construtivista é um processo de compreensão e construção de um sistema de representação da escrita. Nesta perspectiva, o erro é construtivo quando ele é trabalhado e não evitado.

O professor precisa de aprender fazer a leitura das manifestações dos alunos para poder acontecer uma reciprocidade onde o educador interage com o educando. O aluno não chega a uma resposta por mero acaso, tem um raciocínio, o que pode acontecer é um desvio de pensamento.

Na sua prática pedagógica, muitos professores por desconhecerem a concepção do erro, não o compreendem, ficando presos à ideia de que o seu papel é simplesmente o de transmitir o saber, ensinando o certo e punindo o errado, a ortografia e tratada como objecto de avaliação e de verificação e não de ensino.

A ortografia para Piaget é concebida como um processo de compreensão e construção do sistema de escrita, na visão construtivista e está ligada à possibilidade do sujeito reconstruir o objecto do conhecimento, por ter entendido quais são as suas leis de composição. Tal reconstrução permite ao aluno reformular hipóteses a partir

das suas descobertas; é um processo de tentativas, de erros e acertos, o aluno precisa de reestruturar o seu pensamento para escrever a palavra com a letra adequada.

Quando o aluno começa a interagir com a língua escrita é que vai reformulando as suas hipóteses e percorrendo o seu caminho até chegar ao conhecimento, poder-se-á afirmar que está a caminho de se tornar um bom escritor.

Nenhuma criança conseguirá chegar ao nível ortográfico de escrita sem reflexão e ajuda dos professores, muitas vezes de familiares e colegas, onde a leitura é uma peça fundamental neste processo de aquisição de normas ortográficas.

Artur Gomes de Morais (2000) propõe três princípios:

- O aluno deverá ter acesso a um grande número de materiais impressos, necessita de conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica;
- O professor tem que promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre ortografia;
- O professor, ao longo da escolaridade, precisa de definir objectivos para o rendimento ortográfico dos seus alunos.

O aluno quando convive com diferentes textos apropria-se da “língua escrita”, isto é, a leitura fornece uma variedade de informação que, além de auxiliar o aluno na construção dos seus próprios textos, o ajuda a reflectir sobre a norma ortográfica.

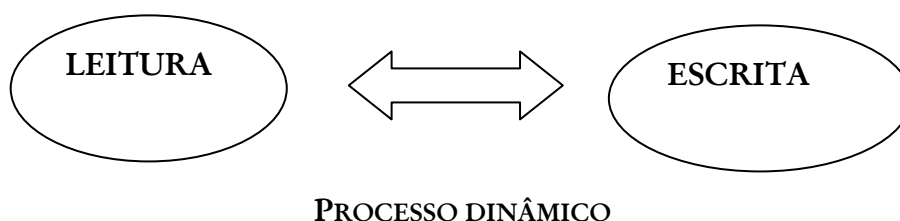


Figura II: Leitura e escrita: um processo dinâmico

A ORTOGRAFIA

Na perspectiva de Rebelo (2000: 163) «aprender as características de um sistema alfabético é uma empresa difícil para uma criança». A escrita implica:

- reconhecer o/os fonema/s ao nível da oralidade
- fazer transposição dos fonemas para os grafemas correspondentes. Todavia no Português Europeu é frequente que a relação entre o som e o grafema não seja unívoca.
- a aquisição das formas gráficas é lenta e varia de criança para criança, sendo influenciada pelas experiências vividas, pela aquisição ou não dos comportamentos emergentes de leitura e escrita, pelo maior ou menor contacto com suportes escritos.

Brazão (2005: 1) baseando-se nos estudos de Perfetti (1997) e Carvalho (1986) distingue três níveis de escrita e ortografia:

- O primeiro nível relaciona-se com o sistema de «notação potencial de estruturas linguísticas elementares»: fonema, sílaba, morfema e palavra.
- No segundo nível, «a operacionalização dos princípios assumidos no nível anterior» dá lugar à «notação efectiva das estruturas recorrendo a marcas gráficas visíveis».
- No terceiro nível, surge a ortografia enquanto «normalização do sistema de notação dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade», estando aqui subjacente o carácter convencional da escrita.

Perfetti (1997), refere ainda que a ortografia:

incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita -na forma logográfica, silábica ou alfabética - através de regras e de pequenas variações pelo modo como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas. Resulta de um sistema de inter-relações distintos, sendo possível assinalar três zonas: uma central, constituída por fonogramas, grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas, grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída por logogramas figuras das palavras que tem por função distinguir as homófonas.

A ortografia de uma língua interfere, quer no processo de leitura, quer no processo de escrita. No caso da leitura, a grafia permite o reconhecimento e a

diferenciação. Da análise gráfica resulta uma palavra que pode ser confrontada com a sua representação fonológica.

Tecidas algumas considerações acerca da ortografia, parece-nos consensual que a aprendizagem da ortografia se apresenta como uma exigência social, cuja promoção é tida como uma actividade fundamental do aluno no seu percurso escolar.

Flora Azevedo (2000) identifica as seguintes causas de erros, em crianças:

- o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito produz omissões e repetições;
- «A falta de estratégias de releitura durante o processo de composição»;
- o facto de experimentarem construções que ainda não estão consolidadas;
- o uso de construções com marcas de oralidade, que não são aceitáveis na escrita.

Gomes (1989, citado por Azevedo, 2005: 69) aponta as seguintes causas dos erros ortográficos: causas de ordem psicológica (memória, atenção, percepção, lateralidade); derivadas dos métodos de leitura seguidos; causas relacionadas com um grande contacto com situações essencialmente orais (conversação, audiovisuais); dificuldades da própria língua; interferências linguísticas.

Na perspectiva de Azevedo (2000: 65) a linguística e a psicologia têm vindo a abordar as dificuldades dos alunos de modo diferente, partindo da análise dos seus erros, pelo que o professor os pode encarar de dois modos: ou os considera como parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável «como subproduto reprovável do processo de ensino-aprendizagem».

Azevedo (2000: 65) considera-se o erro como fazendo parte da aprendizagem e como «fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber», outros investigadores concordam com esta perspectiva. No entanto, Zorzi (1998) afirma que a escola ainda não consegue encarar o erro como algo intrínseco ao processo de aprendizagem. O estudo dos erros deve suscitar o interesse por parte dos professores devendo este encará-los como «instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita».

Os professores deverão reflectir sobre o modo como corrigem os erros, de modo a perceberem se as suas estratégias de correcção serão as mais adequadas. Os aprendentes deverão ser sujeitos activos nesta reflexão sobre as suas causas e no processo da sua correcção.

Compete ao professor adoptar uma metodologia que vá ao encontro do que Amor (2003: 156) chama de «gestão progressiva do erro», isto é, «uma sequência de decisões e tarefas complexas, destinadas a integrar a detecção e o tratamento do “erro” no processo de ensino-aprendizagem». Este processo desenrola-se em quatro momentos. Vejamos esses momentos:

- **Primeiro, «Identificação e categorização do erro»**, o professor deve detectar e analisar os erros, tendo em conta o plano do enunciado, bem como o contexto e o efeito pretendido pelo escrevente. Nesta análise, o professor deverá ter em conta cada aluno individualmente, de modo a despistar ou intervir em «problemas de língua» específicos.
- **Segundo momento, «Ponderação das decisões a tomar»**, tem a ver com o bom-senso do professor, em que deve ter consciência de que não consegue corrigir todos os erros de todos os alunos, deverá estabelecer prioridades para a correcção dos erros.
- **Terceiro o «Momentos de actuação face ao erro»**, as decisões tomadas anteriormente têm a ver com o momento de intervenção no imediato, a curto prazo, mais tarde ou a longo prazo.
- **Quarto e último momento, «Definição dos modos de tratamento do erro»**, que tem como grande finalidade a progressiva tomada de consciência do erro, por parte do aprendente.

As actividades a promover podem centrar-se em diferentes graus de explicitação e de acordo com o ritmo de cada aluno/grupo. Este processo desencadeará, implicitamente novas aprendizagens, uma vez que contribui para a «apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos».

É essencial que a criança seja capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode resultar em estratégias geradoras de escrita.

Só compreendendo estes aspectos é que as crianças irão pondo de lado hipóteses fonéticas, substituindo-as por hipóteses ortográficas, o que significa ser capaz de pensar nas palavras, não só a partir da sua estrutura sonora, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm.

A correcção individual dos trabalhos dos alunos acarreta para o professor algumas dificuldades de gestão do trabalho na sala de aula. O professor deverá no início do ano lectivo estabelecer com os seus alunos um conjunto de sinais a utilizar na correcção dos textos escritos. Apresentamos como propostas algumas pistas de trabalho apresentadas por Azevedo (2005).

PROPOSTAS APRESENTADAS POR AZEVEDO:

a) detecção de erros

- Quando o aluno acaba o texto, o professor deve indicar ao aluno quantos erros tem ou o local (linha, parágrafo...) onde se encontram;
- Intercâmbio de exercícios entre os alunos para detecção de erros. Elaboração de textos e aquando da sua finalização os alunos trocam-nos entre si e corrigem o exercício escrito;
- Jogos de “caça ao erro”.

b) para correcção de erros

- Utilização de um código de correcção, que dê possibilidade ao aluno de autonomia na correcção dos seus erros.

Podemos observar uma proposta de Azevedo (2005) de correcção de textos na reflexão sobre a revisão de textos.

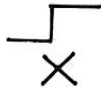









parágrafo a fazer	
parágrafo errado ou sem justificação evidente	
ideias confusas (faltas de clareza e concisão, imprecisão vocabular, hermetismo nas ideias, dificuldades de expressão).....	
mau uso dos sinais de pontuação	
ortografia errada	
caligrafia pouco clara	
erro de translineação.....	
ordem das palavras alterada.....	
repetição inestética de palavras ou expressões	
descontinuidade ideológica das frases	

Figura III – Código de correcção de textos, segundo Azevedo (2005)

- Utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto;
- Utilização de palavras em que o aluno erre frequentemente em dicionários pessoais e jogos de palavras;
- Construção e novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes.

Três dos cuidados fundamentais a considerar na correcção serão:

- a folha de trabalho do aluno deverá ter uma margem, tanto do lado esquerdo como do direito, que comporte rectificações e observações do professor,
- as correcções e observações do professor deverão ser, de preferência, anotadas em tinta de cor diferente da usada pelo aluno;
- após a correcção do texto pelo professor e da sua conversa individual com o aluno, este último deverá ser solicitado a reescrever o seu exercício introduzindo nele todas as rectificações que foi aconselhado a considerar.

No período correspondente ao Ensino Básico, é natural que as crianças tenham dificuldades no domínio do código escrito. O não domínio da ortografia não pode justificar a ausência da construção de textos, as crianças devem ler e escrever textos. A correcção dos erros será um forte contributo para a activação e desenvolvimento da consciência (meta)linguística dos aprendentes.

Para melhor compreender e ajudar os alunos a resolver problemas de ortografia, é necessário organizar, classificar e categorizar os erros ortográficos ocorridos nas produções escritas. São muitas as propostas para a classificação do erro. Vejamos a de Morais (1997):

1. **Substituição:** alterações ocorrem porque se substitui uma letra por outra.
2. **Omissão:** alterações ocorrem por omissão de vogais ou consoantes na palavra.
3. **Adição:** alterações são motivadas por serem escritas letras em excesso.
4. **Inversão:** alterações são decorrentes da inversão da ordem de letras dentro das palavras.
5. **Acentuação:** alterações são motivadas pela omissão de acentos nas palavras.
6. **Segmentação de palavras:** alterações são motivadas porque não é respeitada a separação convencional entre as palavras.
7. **Outros:** alterações são causadas por erros adicionais que afectam toda a palavra.

1.6. COMPETÊNCIAS DO LEITOR E ESCRITOR

Actualmente, a escola desempenha um papel muito importante no domínio do desenvolvimento das competências de análise, de estudo, de organização do conhecimento, de processos para construir conhecimentos, de conversão da informação em saber útil, é por isso, fundamental para o percurso individual dos alunos a aquisição de competências que integram o currículo.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2000) apresenta as Competências Essenciais de cada uma das áreas, a designação do termo “competência” assume um sentido lato e é entendida como um “saber em acção” que pretende contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as vertentes do seu desenvolvimento.

A Língua Portuguesa é transversal a todas as áreas do saber, quer na expressão escrita, quer na expressão oral como podemos constatar nas Competências Gerais do Ensino Básico (2000).

COMPETÊNCIAS GERAIS

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. (In *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2000)

Estas competências gerais estão presentes em todas as áreas curriculares, cabe aos professor o seu desenvolvimento nos vários contextos de aprendizagem.

Atendendo à importância da Língua Portuguesa como veículo de transmissão e apropriação do conhecimento em todas as disciplinas, é evidente que a Língua Portuguesa assume um carácter transversal no currículo. Vejamos o que se pretende ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, nos vários domínios da Língua Portuguesa:

Quadros: VI, VII, VIII, IX e X: Competências da Língua Portuguesa

Compreensão do Oral

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão |
| <ul style="list-style-type: none">• Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão |

- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos

Expressão oral

- Alargamento da expressão oral em Português padrão
- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente

(In *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2000)

Leitura

- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito
- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito

(In *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2000)

Expressão escrita

- Domínio das técnicas instrumentais da escrita
- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual

(In *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2000)

Conhecimento Explícito

- Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais
- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita
- • Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas

(In *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2000)

A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que exige o domínio de técnicas estratégias precisas e diversificadas, o seu ensino não se limita ao conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas envolve também o planeamento da produção escrita (selecção e organização dos conteúdos a transmitir), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com precisão, sua organização em sequências bem estruturadas, articuladas e coerentes), a revisão correcção, reformulação e divulgação da versão final.

Hoje, a escrita desempenha um papel de relevo na activação de processos cognitivos e, conseqüentemente, na facilitação da aprendizagem. Findo o primeiro ciclo de escolaridade, espera-se que todas as crianças estejam habilitadas a recontar oralmente e a escrever histórias lidas ou ouvidas. Esta capacidade exige mecanismos cognitivos diversos e a sua complexidade reside no facto de envolver operações mentais que implicam outras competências nucleares, como a leitura e o conhecimento explícito da língua. Redigir um texto, ou recontar uma história envolve também “respeitar as regras elementares da concordância” bem como “usar frases complexas para exprimir sequências e relações” (Sim-Sim et. al, 1997:77).

1.7. LEITURA E ESCRITA. APRENDIZAGENS QUE SE COMPLETAM

O desenvolvimento da escrita e da leitura está intimamente ligado, a leitura e a escrita exigem competências e mecanismos cognitivos, para a sua construção, a aquisição do mecanismo da leitura rentabiliza a actividade escrita. Os alunos ao criarem hábitos de leitura vão tendo uma percepção da estrutura frásica e lexical do texto o que torna a escrita mais fácil e menos penosa.

A aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se uma necessidade crucial de cada indivíduo, pois pertence ao seu próprio processo de formação, enquanto ser social.

Diz-nos Sim-Sim *et al.*, (1997) que os alunos necessitam de instrumentos transmitidos pela leitura, para dominarem a expressão escrita, estas competências são iniciadas e tratadas ao longo do primeiro ciclo e desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo de toda a vida. Os objectivos estipulados prevêm a identificação e selecção de informação essencial para que as actividades de leitura sejam recreativas ou informativos, sendo por isso fundamental, o contacto das crianças com diverso géneros textuais.

Como refere Azevedo (2006) a influência da leitura na expressão escrita pode também ser exercida enquanto fonte de informação porque fornece aos sujeitos leitores uma competência enciclopédica útil nas várias situações do quotidiano, nomeadamente como modelos de organização textual. A Escola desempenha um papel fundamental, neste tipo de aprendizagem, pois desenvolve inúmeras actividades que promovem a leitura e a escrita.

Os alunos são os protagonistas na aprendizagem, a escola terá de privilegiar este protagonismo, os discentes como indivíduos participantes no processo de ensino aprendizagem tem conhecimento das suas potencialidades e das suas limitações, tem consciência das tarefas e das estratégias a desenvolver para atingir os seus objectivos.

O professor passará a ser o mediador das aprendizagens (Morais, 1988). Defende-se actualmente, que através do ensino explícito segundo Giasson (1993) a criança sabe “o que fazer”, “como fazer” e “quando fazer”, o aluno é visto como agente interventivo e o professor é visto com alguém que planifica a sua mediação na sala de aula, não seguindo um plano rígido. O professor deverá:

- **Definir a estratégia:** o aluno deverá saber que estratégia deverá utilizar, as vantagens e desvantagens da mesma, para assim poder contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem;
- **Tornar o processo transparente:** esta etapa está relacionada com a explicitação verbal da estratégia e de como o aluno interioriza o processo;
- **Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia:** pretende-se que os alunos dominem a estratégia ensinada. Trabalhar em grupo será vantajoso porque permite a partilha de saberes e de informações, assim como, a negociação de ideias o que é salutar para a autonomia de cada aluno;

- **Favorecer a autonomia na utilização da estratégia:** consolidação das aprendizagens, o aluno assume toda a responsabilidade e aplicação da estratégia, o professor é já um mero mediador;
- **Assegurar a aplicação da estratégia:** etapa final do ensino explícito, esta etapa revela que a estratégia definida foi utilizada.

1.7.1. A ESCRITA PROCESSUAL NA FORMAÇÃO DE ESCRIVENTES COMPETENTES

O desenvolvimento da competência escrita e de leitura exige uma aprendizagem sistemática e contínua. O escrevente está perante a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto conjunto de estratégias de resolução de problemas, no que se refere ao domínio da escrita. Carvalho (1999) refere os três subprocessos de escrita – planificação, textualização e revisão – como modelo facilitador do desenvolvimento da competência escrita, além disso, o ensino explícito será também uma mais valia no seu desenvolvimento, o aluno deverá perceber que escrever pressupõe tomadas de decisão constantes, durante todo o processo. A escrita na sala de aula pode e deve ser promovida, recorrendo-se para o efeito a inúmeras estratégias e metodologias.

Ler pressupõe aprender a ler, aprender a compreender o texto escrito, o professor deve planificar verdadeiras sequências didáticas, quer para a aprendizagem da leitura, quer para a aprendizagem da escrita, aprende-se a ler lendo e a escrever escrevendo, o caminho faz-se caminhando.

Aos alunos deverá ser mostrada e explicada a eficácia de determinada técnica quer seja ela de leitura ou de escrita, o contexto em que deverá ser aplicada e os mecanismos que terá de interiorizar, torná-la transparente para que os alunos aprendam a pensar sobre o seu próprio pensar. Esta linha de trabalho está presente no ensino explícito, já referido anteriormente.

Carvalho (1999) salienta que a concretização de sequências didáticas que permite trabalhar a leitura e a escrita de forma interligadas, o que é fundamental, porque um bom empenho na leitura permitirá uma escrita mais fácil e desenvolvida.

O professor com a sua capacidade de escrever, o conhecimento que possui sobre o processo de escrita e o desenvolvimento de actividades que promove na escola, desenrola um papel fulcral no desenvolvimento da expressão escrita dos seus alunos.

A mudança do ensino da escrita está centrada na figura do professor, este terá de orientar a sua prática para o ensino de estratégias que contribuam para criar escreventes competentes. É por isso, importante criar estratégias específicas no domínio da planificação, da textualização e da revisão para que os escreventes possam controlar todo o processo de criação textual.

A participação em experiências diversificadas, com sentido, e que envolvam conhecimentos específicos sobre características processuais permitam que o aluno compreenda o significado da actividade de escrita. A escrita e leitura são actos individuais, mas são também, essencialmente actos sociais porque comunicam saberes e contribuem para o desenvolvimento social e individual.

Amor (2001:168) salienta que:

A aprendizagem da escrita é um desiderato inesgotável, um projecto de vida. No vasto território aberto à exploração que ela proporciona há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exactamente quando e onde se chega. E chega-se sem se saber bem se se avançou ou se recuou. Importante é continuar a viagem...

A competência compositiva nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca novos desafios e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção, o domínio da escrita é um constante devir. Para o desenvolvimento desta competência compositiva é fundamental que os alunos contactem com textos literários e que os livros de literatura infantil façam parte do material escolar usado diariamente na sala de aula. Vejamos, a importância dos livros de literatura infantil para o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da escrita

1.7.2. DA LEITURA À ESCRITA NA SALA DE AULA

O desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da escrita na sala de aula deve ser promovido em contextos literários, quer pela exploração através da palavra, de códigos da literalidade, quer através de códigos simbólicos, antropológicos e imaginários fundamentais para a formação de leitores literários.

A promoção de uma educação literária, que permita que os alunos consigam activar os intertextos deve privilegiar o texto literário, o contacto com o livro é fundamental não só porque as crianças o manipulam, mas também porque se apercebem da sua materialidade. E ainda para que entendam a leitura como uma experiência cultural e estética. A escola tem de oferecer aos seus alunos livros de leitura infantil para lerem e não apenas excertos ou adaptações.

O manual escolar não contribui para a promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura; o manual não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico a utilizar na sala de aula para promoção e o desenvolvimento de competências como a leitura e a escrita. O manual escolar condiciona o sentido do texto e manipula o sentido da interpretação.

Os professores, ao longo do seu percurso, nem sempre conseguiram tomar consciência da importância dos textos literários infantis na formação da criança como pessoa e no desenvolvimento da competência literária.

O contacto com o texto icónico, facilitado pelo livro de literatura infantil, aguça o olhar crítico e possibilita que a criança potencie novas visualidades, permitindo-lhe o desenvolvimento da sua competência icónica e de uma cultura visual cada vez mais ampla, que lhe permitirá activar e actualizar os seus conhecimentos. As crianças devem aprender a ler as imagens do mesmo modo que necessitam de aprender a ler o texto. O livro de literatura infantil permite aliar o texto verbal e o texto icónico, e simultaneamente a relação entre a leitura e a escrita.

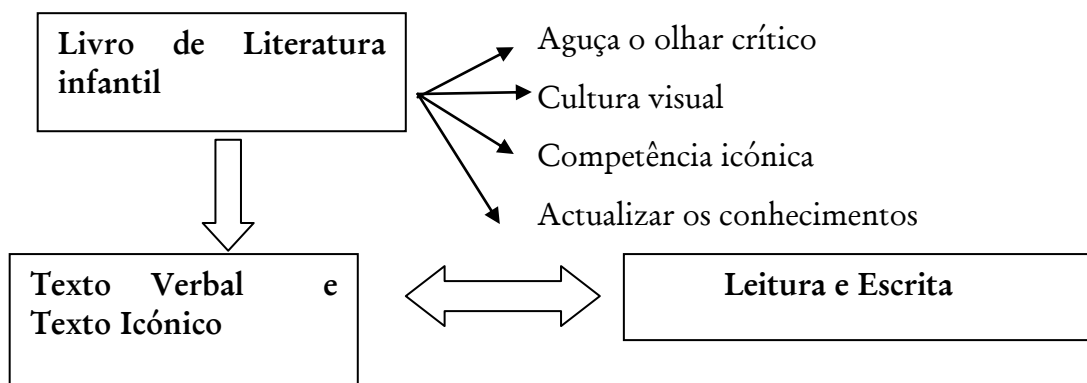


Figura IV – Relação do livro de literatura infantil com a leitura e a escrita

A formação de crianças literárias só será feita através da leitura de livros de literatura infantil, que apresentem novas realidades, permitindo às crianças activar os seus conhecimentos intertextuais e possibilitando o desenvolvimento da sua competência literária, contribuindo para o desenvolvimento da expressão escrita.

Segundo Cerrillo (2005), o ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler, sinta prazer com os livros, os valorize e tenha uma experiência pessoal de leitura. Esta experiência pessoal de leitura permitirá ao leitor ter: um conhecimento cultural amplo, fazer uma análise do seu mundo interior, ter a capacidade para interpretar a realidade exterior.

O ensino da língua não é só o ensino da leitura, mas também o ensino da escrita, segundo refere Azevedo (2006) é fundamental que o professor ensine os seus alunos a escrever recorrendo a modelos de escrita centrados no processo e não no produto de escrita como, por exemplo, o modelo de Flower e Hayes, de 1980, que fundamenta o processo de escrita em três componentes: a planificação, a redacção e revisão. A aprendizagem da expressão escrita centrada neste processo de escrita revela-se fulcral para a apropriação do processo de escrita em si e para a conseqüente produção de textos, com uma estrutura cada vez mais sólida na escrita de textos.

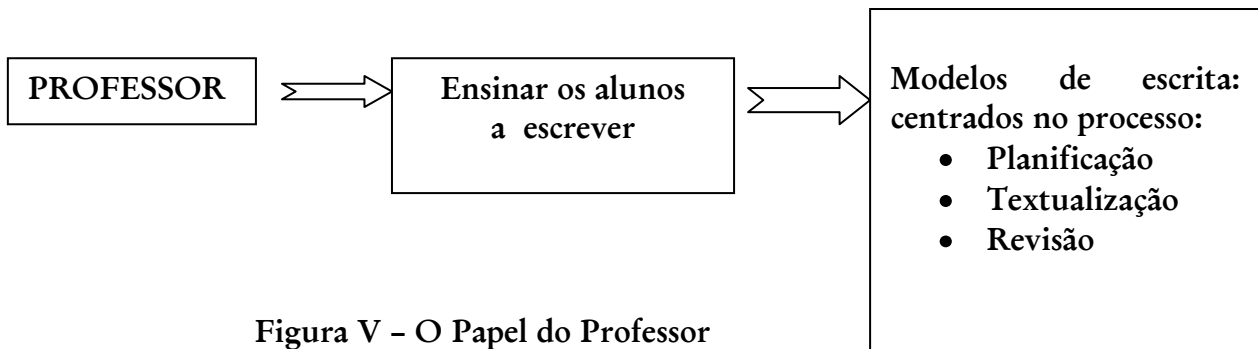


Figura V - O Papel do Professor

A criança acolhe os textos literários mas também é ela própria produtora de textos. Como diz Pereira (2004), a leitura é fulcral no desenvolvimento da escrita, mas a escrita configura-se como um importante contributo para a aprendizagem da compreensão leitora, o aluno pode expor e partilhar olhares, sentimentos, sensações, ideias em redor do texto literário e através da expressão escrita.

PARTE 2

O Estudo: O Ciclo da Escrita

2. O ESTUDO

O nosso estudo insere-se no âmbito da expressão escrita, ou seja, das aprendizagens dos nossos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta que a escrita é transversal a todas as áreas do currículo e que formando bons escreventes podemos formar indivíduos socialmente reconhecidos, foi nesse sentido que nasceu o nosso trabalho. Acresce que o projecto educativo, que apresentamos de forma resumida, tem por tema a Língua Portuguesa, como ponto fulcral no desenvolvimento de actividades que promovam o ensino da Língua Portuguesa, é imperioso formar alunos competentes nesta área do saber que é transversal a todas as outras. A formação do corpo docente da escola, como forma de renovação é também uma das prioridades da própria escola. A docência, no primeiro ciclo, tem vindo a ser reconhecida como carente no âmbito de novas formações para que os professores deste novo século possam formar sujeitos pensantes e actuantes na sociedade onde se inserem.

Embora, não identifiquemos variáveis relativas aos aspectos sócio-económico e culturais das nossas crianças entendemos que a contextualização dará algum enquadramento; as crianças e os resultados das suas aprendizagens são também o reflexo das circunstância em que vivem.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O estudo deste trabalho foi realizado na Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, número 3 do Cacém, sede do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho, concelho de Sintra e distrito de Lisboa. Passaremos a apresentar uma breve caracterização da escola. Como já afirmámos, o meio envolvente, social, económico e cultural têm reflexo na personalidade dos nossos alunos, nas suas potencialidades e dificuldades, nas turmas em que estão inseridos, assim como nos seus resultados.

A Escola EB1 n.º 3 do Cacém fica localizada na freguesia do Cacém, Concelho de Sintra e distrito de Lisboa.

A escola fica inserida num contexto sócio-económico de classe média, com franjas de pobreza.. A maioria dos residentes apresenta qualificações ao nível do ensino básico e secundário.

As profissões com maior expressividade são: funcionários públicos, pessoal administrativo e dos serviços, empregados executantes de comércio e trabalhadores independentes.

Nos últimos anos têm-se fixado neste bairro emigrantes dos Palop's, cujos filhos frequentam a escola em número bastante significativo. A heterogeneidade que caracteriza o agregado populacional, no qual a escola se insere, começa a ser cada vez mais acentuada.

Os alunos frequentam os centros de actividades de tempos livres, onde passam muitas horas, pois os pais trabalham na sua maioria em Lisboa e as crianças acabam por estar com a família poucas horas, diariamente.

O Cacém não dispõe de oferta cultural ou desportiva, os nossos alunos não têm acesso a bens culturais nem desportivos porque os agregados familiares não têm condições económicas.

A Biblioteca Escolar e o Centro de Recursos da nossa escola, para muitos dos nossos alunos são o único pólo cultural a que têm acesso, tanto para a requisição domiciliária de livros e leitura presencial, como visualizar filmes e poderem ter acesso à tecnologias de informação e Comunicação.

O Projecto Educativo atende às características da população escolar, aos seus constrangimentos e potencialidades.

2.1.1. PROJECTO EDUCATIVO

“O tema globalizante do Projecto Educativo é a Língua Portuguesa – *Português, Língua Viva*”. Este Projecto Educativo, esboçado para um horizonte de quatro anos, constitui-se assim como uma referência e um instrumento para a construção contínua de uma mudança qualitativa na escola, para a sua organização, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos membros desta comunidade educativa.

A definição de perfis de mudança desejados, através de metas, estratégias e metodologias, pensadas como as mais adequadas é verdadeiramente passar de uma ideia de possível transformação do real à sua materialização. Esta concretização dos princípios constantes do documento, agora apresentado, realiza-se através do Plano Anual de Actividades, que define os objectivos e a programação das actividades e no Projecto Curricular de Agrupamento, que define as formas de organização e que procede à identificação dos recursos envolvidos no processo educativo e as relações entre os vários elementos da comunidade educativa.

Para estruturar o Projecto Educativo foi feito um levantamento das prioridades que deverão estar presentes em qualquer escola e cujo primado é o contributo para a formação integral dos alunos.

O plano de acção que pretendemos desenvolver ao longo do próximo quadriénio, resulta do conhecimento profundo do nosso agrupamento, das debilidades diagnosticadas, que é necessário melhorar e priorizar e da manutenção das áreas fortes, numa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino – aprendizagem, da formação de futuros cidadãos com conhecimentos, capacidades e valores, reconhecendo a necessidade do rigor, do esforço e da responsabilidade, bem como da tolerância e respeito pelos outros. Assim, elencamos os pontos fortes que pretendemos potenciar, definimos as nossas prioridades e estabelecemos as metas a que nos propomos.” (in *Projecto Educativo*)

PONTOS FORTES A POTENCIAR NO PROJECTO EDUCATIVO:

- Inclusão e sucesso escolar;
- Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Valorização do livro e da leitura;
- Formação Contínua;
- Parcerias;
- Liderança.

Quadro XI: Prioridades do Projecto Educativo (in *Projecto Educativo*)

1. SUCESSO EDUCATIVO
- Valorização transversal da Língua Portuguesa. - Promoção e desenvolvimento de hábitos de leitura e investigação (Plano Nacional de Leitura, empréstimo domiciliário, utilização da biblioteca/Centro de Recursos). - Elaboração de um plano de acção da Língua Portuguesa (coordenador do conselho de docentes, formadora residente de Língua Portuguesa e coordenadora da biblioteca e PNL). - Diversificação das modalidades de apoio pedagógico. - Levantamento das causas do insucesso. - Averiguação junto dos encarregados de educação da existência de problemas que condicionem o sucesso escolar dos seus educandos.

- Disponibilização de apoio e acompanhamento adequados a todos os alunos.
- Desenvolvimento de actividades e projectos com relevância para a educação e formação dos alunos.
- Desenvolvimento de estratégias inovadoras e facilitadoras da aprendizagem.
- Implementação de quadros de mérito e outras formas de valorização do trabalho dos alunos.

Quadro XII: Prioridades no âmbito da prática educativa (in *Projecto Educativo*)

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Promoção da formação de docentes de acordo com as necessidades do agrupamento. (T.I.C., Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Experimentais e outras)
- Recurso a práticas pedagógicas inovadoras.
- Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula.
- Rentabilização dos materiais existentes no Centro de Recursos e Biblioteca.
- Promoção da gestão curricular entre os docentes do pré – escolar, 1º e 2º Ciclos.
- Valorização de critérios de natureza pedagógica sobre critérios de natureza administrativa.
- Preocupação pela boa relação pedagógica.
- Criação de condições para uma escola inclusiva.
- Dinamização da partilha de experiências em reuniões formais e informais.
- Concepção da avaliação como elemento regulador do processo de ensino e de aprendizagem.
- Fomento da cooperação e do trabalho colaborativo.

2.2. SELECÇÃO DA AMOSTRA: TURMA DE CONTROLE (sem planificação)

TURMA DE TRABALHO (com planificação)

Na selecção da amostra foram considerados os seguintes aspectos: ano de escolaridade, idades e alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos com dificuldades de aprendizagem participaram no trabalho mas foram retirados da amostra, pois não contemplavam os objectivos do presente estudo.

Sendo assim, para efeitos de estudo foram seleccionados e analisados dez textos de cada turma, na turma de trabalho o *corpus* é constituído por seis rapazes e quatro raparigas, na turma de controle o *corpus* do trabalho é formado por sete rapazes e três raparigas.

As duas turmas são constituídas maioritariamente por alunos do 3ºano mas integram alunos do 2º ano. A turma de trabalho é uma turma com dois alunos do 2º ano com Necessidades Educativas Especiais, um aluno do 3º ano, o Rodrigo Anjos anda em consultas de pedopsiquiatria para identificar a sua problemática além de problemas comportamentais regista dificuldades na Língua Portuguesa, outro aluno o Bruno Martins tem tido acompanhamento no Hospital da Estefânea em Pedopsiquiatria, além destes alunos a Eliane Luís também revela dificuldades de aprendizagem. A faixa etária é compreendida entre os oito e nove anos. Apesar de serem turmas da mesma escola apresentam entre si características culturais e sociais que importa salientar. A turma sem planificação tem um nível social, económico e cultural superior ao da turma de trabalho, turma com planificação como se pode constatar na breve caracterização das turmas.

Quadro XIII: Caracterização da turma sem planificação: 3º ano, turma C

NÚMERO DE ALUNOS. SEXO/IDADES	ANO DE ESCOLARIDADE. RETENÇÕES	NACIONALIDADE DOS ALUNOS	NACIONALIDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
Total: 24 Rapazes:14 Raparigas:10 Idades:8/9anos	3º ano: 22 alunos 2.º ano: 2 alunos	4 alunos Palop`s 19 alunos portugueses 1 aluno brasileiro	Não há elementos.	1º Ciclo: 7 3º Ciclo: 6 Secundário:3 Licenciatura: 4

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA COM PLANIFICAÇÃO

A turma com planificação (turma de trabalho), 3º ano turma B, é uma turma de 20 alunos, tem 3 alunos, abrangidos pelo do Decreto-Lei 3/ 2008, sendo por isso uma turma reduzida, um dos alunos referidos ter comportamentos que exigem do professor muita atenção e disponibilidade. Ficaram retidos no 2º ano 3 alunos. Os restantes alunos frequentam o 3º ano, três destes alunos têm Apoio Educativo duas vezes por semana, por revelarem dificuldades, tanto área de Língua Portuguesa como na de Matemática. Três alunos do 3º ano têm Plano de Recuperação, por apresentarem dificuldades tanto na Matemática como na Língua Portuguesa, uma aluna do 2º ano beneficia de um Plano de Acompanhamento.

A maioria dos pais tem como habilitações literárias o Ensino Básico e Secundário, apenas um pai é licenciado e uma mãe está a concluir a licenciatura; sendo assim, a nível profissional os empregos são pouco valorizados socialmente, havendo situações de desemprego e empregos precários.

Dos vinte alunos, cinco têm África como origem cultural (Angola, Senegal, Cabo-Verde e Guiné).

(Os encarregados de autorização autorizaram a publicação dos trabalhos dos seus educandos. As autorizações encontram-se na posse da professora titular da turma.)

Quadro XIV: Caracterização da turma com planificação: 3.º ano, turma B

NÚMERO DE ALUNOS. SEXO/IDADES	ANO DE ESCOLARIDADE. RETENÇÕES	NACIONALIDADE DOS ALUNOS	NACIONALIDADE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
Total: 20 Rapazes: 11; Raparigas: 9; Idades: 8/9anos	3.ºano:17 2.º ano: 3 alunos 3alunos: Decreto- lei:3/2008 N.ºde retenções: 4	4 alunos Palop`s (2 de Cabo Verde, 1 de Angola e 1 da Guiné) 16 alunos portugueses	15 portugueses; 5 Palop`s (1 de Angola, 1 Guiné e 3 de Cabo Verde)	1º Ciclo: 4 3º Ciclo: 7 Secundário: 7 Bacharelato:1 Licenciatura: 1

O Cacém não oferece actividades culturais que envolvam os alunos e as famílias. Devido aos problemas económicos das famílias, os alunos não têm vivências culturais e não saem com as famílias para participarem em acontecimentos de enriquecimento cultural. A Escola é para a maioria dos alunos o único espaço cultural e onde têm acesso aos livros na Biblioteca da Escola, à Informática, aos filmes e às saídas para as visitas de estudo.

Os seus conhecimentos culturais e o vocabulário reduzido revelam o nível social e cultural dos alunos da turma de trabalho. Compete-me a mim, enquanto professora da turma, estimular os alunos para que sintam vontade de aprender e conhecer coisas novas e proporcionar actividades de enriquecimento cultural, como: visitas de estudo, visionamento de filmes, idas à biblioteca, etc. O professor deve orientar os alunos para serem sujeitos pensantes e activos na sociedade do século XXI.

2.3. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente trabalho pretende demonstrar que a aprendizagem da escrita é um processo dinâmico, em que as componentes da planificação, textualização e revisão articulam-se entre si, de forma a desenvolver nos alunos a competência escrita e o gosto pela expressão escrita. A sala de aula deverá ser um espaço de interação para que os alunos se possam assumir como produtores/ autores dos seus textos.

O trabalho desenrolou-se em duas turmas do 3º ano turmas B e C, no Agrupamento Ribeiro de Carvalho, Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico nº 3 do Cacém, no concelho de Sintra.

Para iniciar o trabalho, conversei com a docente do 3º ano turma C para que a sua turma fosse a turma de controle no trabalho a realizar, isto é, os alunos desta turma escreveriam um texto mas sem trabalho de planificação.

O tema escolhido para a redacção do texto foi: *Os Livros*. A escolha recaiu sobre este tema porque ele tem sido recorrente na nossa Escola, é um assunto discutido na turma de trabalho e tem sido feito um trabalho de sensibilização para os livros e para a sua importância na formação dos alunos. Além disso, a Escola tem uma Biblioteca Escolar que faz parte da Rede de Bibliotecas Escolares e os livros do Plano Nacional de Leitura têm feito parte da vivência escolar dos alunos. A turma sem planificação também tem participado nas actividades da Biblioteca Escolar e no Plano Nacional de Leitura portanto poderiam recorrer à memória e aos saberes interiorizados para a escrita do texto.

O tema: *Os Livros*, foi apresentado aos alunos para produção do texto. Foi distribuída uma folha igual e todos tiveram o mesmo tempo para a escrita do texto. Todos os alunos participaram no trabalho, todavia, o trabalho dos alunos com dificuldades de aprendizagem foi retirado posteriormente do *corpus* da investigação pelas professoras titulares de turma.

No 3.º ano, turma B, turma de planificação os alunos escreveram o texto com o mesmo tema *Os livros*, mas nesta turma procedeu-se à planificação da produção escrita, enquanto na outra turma do 3.º ano turma C, turma de controle, os alunos

também escreveram um texto sobre o mesmo tema mas sem planificação da actividade.

Pretendemos observar a importância dos subprocessos na escrita de textos, o texto escrito não representa o fim do caminho, mas apenas uma das etapas que se vai construindo ao longo do ciclo de escrita.

Quadro: XV: Metodologia do Estudo

METODOLOGIA DO ESTUDO	
O CICLO DA ESCRITA	
Público-Alvo	Actividades
Turma de controle: 3.º ano, turma C	Escrever um texto sem planificação.
Turma com planificação: 3.º ano, turma B	Escrever um texto com planificação.

O presente trabalho pretende demonstrar que a aprendizagem da escrita é um processo dinâmico, em que as componentes da planificação, textualização e revisão se articulam entre si de forma a desenvolver nos alunos a competência e o gosto pela expressão escrita. A sala de aula deverá ser um espaço de interacção para que os alunos se possam assumir como produtores e autores dos seus textos.

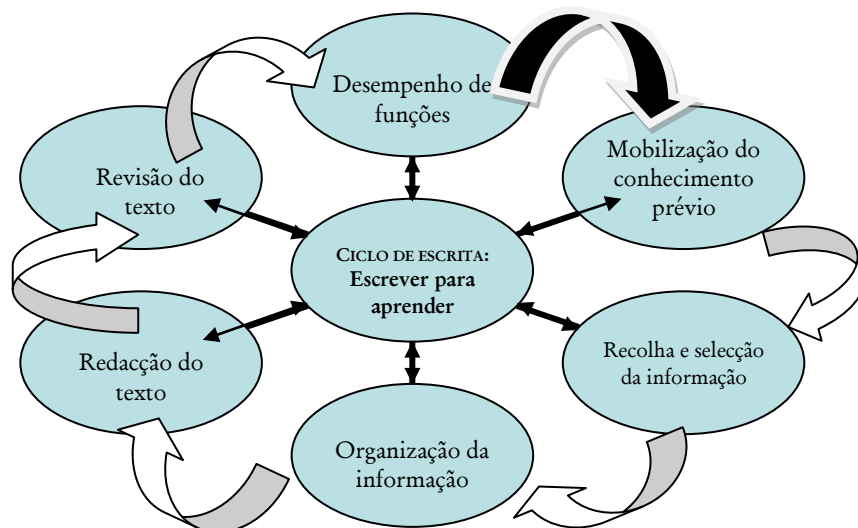
2.4. O CICLO DA ESCRITA

O ciclo da escrita baseia-se nas várias propostas já referenciadas ao longo do estudo, tendo em conta a escrita como um processo composto por três subprocessos que passamos a referir:

- Planificação
- Redacção
- Revisão

Podemos observar no esquema que o ciclo da escrita é um processo vivo, que dinamiza os subprocessos numa relação cujo objectivo é escrever para aprender.

Figura VI - O Ensino da Escrita: a dimensão textual (2007). In *Brochura do Plano Nacional do Ensino do Português, PNEP*.



2.4.1. METODOLOGIA DO TRABALHO NA TURMA DE PLANIFICAÇÃO

Quadro XVI: Síntese das actividades do Ciclo da Escrita

O CICLO DA ESCRITA SUBPROCESSOS				
Público-alvo	Subprocessos	Actividades	Material	Data/ Tempo
Alunos do 3.º ano, turma B	Planificação	Pré-leitura: observação de uma imagem; recorte para montar o puzzle. Book-talk Leitura do livro: “Olá, eu sou um livro.” Brainstorming: escrita das palavras no quadro, trabalho colectivo.	Imagem Tesoura Cola Livro	10/11/2009 90 minutos
	Textualização	Escrita do texto individualmente	Folha de trabalho Lápis	10/11/2009 60 minutos
	Revisão	Trabalho realizado em 5 sessões. 1.ª sessão: auto-correcção; 2.ª sessão: lista de palavras para correcção individual dos erros ortográficos e gramaticais; 3.ª sessão: correcção colectiva de um texto, no quadro; Correcção individual do texto: aluno-professora 4.ª sessão: reescrita do texto corrigido.	Folha de trabalho Lista de palavras Retroprojector	1.ª e 2.ª sessões: cerca de 40 minutos 3.ª sessão: 60 minutos 4.ª sessão: 45 minutos

2.4.2. PLANIFICAÇÃO/REFLEXÃO DA ACTIVIDADE

Vejam os subprocessos: a planificação - mobilização do conhecimento - neste subprocesso o aluno activa os seus esquemas mentais. Durante um período de tempo variável em função da complexidade do tema ou da aquisição e compreensão dos mecanismos da tarefa, o aluno escreve palavras soltas ou listas de palavras. Pretende-se que os alunos criem hábitos de pesquisa orientada e que aprendam a seleccionar informação com base numa reflexão sobre a importância das palavras para cada tópico.

Neste estudo, pretende-se que os alunos escrevam um texto, para isso foram realizadas actividades de motivação para a escrita do texto intitulado “Os livros” assegurando, assim, a mobilização dos conhecimentos prévios que os alunos adquiriram ao longo da escolaridade e da sua vida social, no caso destes alunos é na escola que têm acesso à cultura e aos conhecimentos, e a sua articulação com novas informações adquiridas através da leitura do livro “Olá, eu sou um livro”. Ao serem criados hábitos de leitura, os sujeitos desencadeiam percepções acerca da estrutura frásica e lexical do texto, o que facilita a produção de textos escritos. Azevedo (2006), citado por Liliana Pinto, em Azevedo e Sardinha (2009:99 e 100) defende que a influência da leitura na expressão escrita é também fonte de informação, pois fornece aos leitores uma “competência enciclopédica necessária nas várias situações do quotidiano bem como modelos de organização textual.”

2.4.3. DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES

As actividades desenvolvidas envolvem a leitura e a escrita pois estas são actividades que se complementam. Diz-nos Cassany (2001) citado por Liliana Pinto em Fernando Azevedo e Graça Sardinha (2009:99) que “a complementaridade de todas as habilidades linguísticas imprime um carácter recursivo que vai da simples escuta, à complexidade da fala, até à posterior aprendizagem da leitura e da escrita”

Para o efeito criámos um conjunto de estratégias motivadoras que estimulassem os alunos para a actividade de expressão escrita. As actividades desenvolvidas na sala

de aula, estas actividades estão articuladas com as competências do Currículo Nacional, com as do Projecto Curricular de turma e com os do Projecto Educativo do Agrupamento. As actividades realizadas integram-se nas referências de Yopp-Yopp (2006), as autoras referem que qualquer obra deverá ser leccionada com actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Segundo estas autoras, o aluno constrói o seu saber a partir dos conhecimentos, das experiências e da troca de opiniões entre os alunos; esta partilha colaborativa enriquece os saberes individuais. A leitura activa os conhecimentos anteriores e contribui para a construção de sentidos e a interpretação dos textos, mobilizando os saberes para a escrita.

COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:

- Usar correctamente a língua Portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para estruturar o pensamento próprio;
- Promover a oralidade;
- Desenvolver hábitos de atenção;
- Desenvolver a concentração;
- Desenvolver a interpretação, o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual;
- Explorar o tema central;
- Adquirir vocabulário;
- Desenvolver competências na expressão escrita.

2.4.4. PLANIFICAÇÃO

Dividimos as actividades em três fases:

- Fase I – Pré-leitura (puzzle e book-talk);
- Fase II - Leitura e exploração do livro “Olá, eu sou um livro”;
- Fase III - Chuva de ideias ou *brainstorming*.

FASE I : ACTIVIDADES DE PRÉ-LEITURA: PUZZLE E BOOK-TALK

Os alunos foram informados oralmente do que iria acontecer ao longo do trabalho e dos objectivos pretendidos (ensino explícito), para captar a sua atenção e envolvê-los activamente em todo o processo.

Os alunos observaram a imagem retirada da capa do livro. Esta imagem não tinha nenhuma informação escrita. Durante a observação da imagem foram feitas perguntas aos alunos sobre o conteúdo do livro que iria ser lido na sala, os alunos apresentaram várias sugestões: a história de um pássaro; o pássaro leitor; o livro e a menina; o livro voador. Sugerir também que se inventassem histórias orais com base na ilustração. Com estas actividades pretendi desenvolver a capacidade de observação a oralidade, activar os conhecimentos prévios sobre o tema e motivá-los para a expressão escrita.

Os alunos recortaram as peças e montaram um puzzle. (Anexo I)

Após esta actividade recorri à técnica do book-talk para partilhar com os alunos os elementos paratextuais do livro: o título, o autor e o ilustrador, para que os alunos antecipassem o conteúdo da história. Os alunos foram encorajados a sugerir ideias e a expressarem opiniões sobre o conteúdo do livro. Pretendemos que os alunos activassem o seu saber enciclopédico, desenvolvessem a oralidade, enriquecessem o seu vocabulário partilhassem colectivamente as suas opiniões, respeitando as ideias individuais.

Com estas actividades pretendemos motivar os alunos para a leitura e para a escrita: estas actividades mobilizam os saberes prévios e os adquiridos, através da leitura e da oralidade.

FASE II : LEITURA E EXPLORAÇÃO DO LIVRO “OLÁ, EU SOU UM LIVRO”

Como refere Sardinha (2007), citada por Sardinha e Rato, em Azevedo e Sardinha (2009:133)

a leitura socorre-se de uma permanente interação entre o leitor e o texto e da aprendizagem de um código – grafia, palavra. Frase – passa-se. Progressivamente, para conhecimentos de conteúdo e para o reconhecimento do desenvolvimento de esquemas mentais e estruturação semântica. Ler, passa, assim, do simples acto de descodificação do texto, para um processo complexo, que exige um leitor em permanente actualização. Torna-se, pois, fundamental activar constantemente os conhecimentos do aluno, recorrendo, sempre, às aprendizagens anteriores.

Com a leitura do livro *Olá, eu sou um livro*, (2ª edição, 2008) do escritor Rui Grácio, com ilustrações de Catarina Fernandes, pretendemos desenvolver nas crianças leitoras-escritoras as competências da compreensão do texto escrito, o enriquecimento da linguagem que a riqueza do texto literário oferece e colaborar na construção de sentidos e interpretações.

Esta actividade pretendeu pôr os alunos em contacto com o texto literário que abordava o tema da expressão escrita, os livros. Com esta estratégia os alunos tiveram a oportunidade de obter mais informação sobre o tema, enriqueceram o seu vocabulário, descodificaram o texto escrito e activaram os conhecimentos adquiridos noutras actividades.

FASE III - CHUVA DE IDEIAS OU *BRAINSTORMING*

“(…) a leitura e as reflexões em torno dos textos escritos pode ajudar a à formatação do discurso e ainda dos conteúdos a introduzir.” (Pereira, 2008:32)

Após a leitura do livro, sugeri aos alunos que indicassem palavras cujo campo semântico estivesse relacionado com os livros: a chuva de ideias ou *brainstorming*, seguiu-se o registo no quadro de palavras e informações que os alunos poderiam utilizar na construção texto escrito (Anexo II). Este trabalho foi feito colectivamente (professora e alunos), sendo colaborativo tornou enriquecedora a actividade, e todos

os alunos puderam participar pois tiveram acesso na escola à informação sobre o tema, quer oralmente quer através da leitura do livro.

Os alunos copiaram as palavras do quadro e foi a partir deste trabalho de planificação que os alunos redigiram individualmente o texto.

2.4.5. REDACÇÃO DO TEXTO

A produção de um texto com base na organização da informação pode acontecer de imediato, partindo da listagem de palavras seleccionadas ou pode ser precedida pela construção de mapas semânticos. A opção por uma destas possibilidades prende-se com a escolha do tipo de procedimento a proporcionar: a aprendizagem da hierarquização da informação ou o exercício centrado na textualização, com realce para a construção de frases.

No nosso trabalho, após a leitura do livro, registaram-se no quadro as palavras e informações para colocar no texto, os alunos copiaram as palavras do quadro e foi a partir deste trabalho de planificação que individualmente redigiram o texto.

Os alunos sentiram-se mais confiantes na escrita do texto, observei que os alunos que têm mais dificuldades envolveram-se na tarefa escrita e procuravam a lista de palavras da fase inicial do trabalho, não se registaram expressões como por vezes é habitual quando não há mobilização dos conhecimento – planificação da actividade – “Eu não sei nada.”, “Não sei o que escrever.”, “São quantas linhas?”

Após a realização da tarefa na turma de controle, falei com a professora para ter o feed-back dos alunos durante a redacção do texto - sem planificação da actividade. A professora comunicou que os alunos tiveram dificuldade na redacção do texto e que alguns comentaram que não sabiam escrever nada ou que não sabiam o que era para escrever.

Acrescentou que a actividade de escrita tinha sido realizada com pouco interesse e que os alunos comentaram que não gostavam de escrever.




Após a escrita dos textos na turma de planificação, perguntei aos alunos qual era a sua opinião sobre este processo de escrever textos. A opinião unânime do grupo foi que, escrever com apoio é mais fácil e divertido.

Deixo alguns registos dos comentários orais dos alunos:

- “*Escrever textos com ajuda é muito melhor.*” Melissa
- “*Com as palavras escritas no quadro tivemos mais ideias*” Ana Isabel
- “*As palavras ajudam-nos a escrever sem erros e a ter ideias.*” Edgar
- “*Escrever assim é mais divertido*” Diogo Martins

2.4.6. REVISÃO DO TEXTO

Neste trabalho, a revisão ortográfica foi utilizado o retroprojector, foram projectadas as palavras escritas correctamente, (Anexo III) cada aluno identificou os seus erros e corrigiu-os no respectivo trabalho, contudo nem todos os erros ortográficos e gramaticais foram identificados pelos alunos, sendo importante a correcção da professora. Para proceder à correcção ortográfica e gramatical dos textos escritos a professora com os alunos deliberaram usar códigos identificativos das incorrecções (Anexo IV). Assim para a correcção do texto usámos os seguintes símbolos:

- Rodear a palavra com erro ortográfico: 
- Traçar uma linha no diagonal para assinalar mudança de linha e parágrafo: 
- Traçar um linha na horizontal na falta de parágrafo no início da frase: 

Após a leitura individual dos textos, os alunos escolheram um texto de um colega, para ser corrigido colectivamente no quadro. Desta correcção colectiva, para além de uma apreciação global, resultaram sugestões de reformulação tanto a nível da forma como do conteúdo.

Considero que esta revisão permitiu a colaboração de todos os alunos da turma, incluindo os alunos do 2º ano. Todos os alunos com dificuldades na expressão escrita foram participantes activos oralmente, e, como vimos anteriormente, a oralidade e a expressão escrita apresentam diferenças, as quais já analisámos. É uma forma de corrigir enriquecedora e facilitadora de aprendizagens; neste trabalho de correcção explicaram-se as regras gramaticais, a ortografia correcta das palavras, o uso adequado da pontuação, para além do encadeamento e sequência de ideias – coesão global do texto.

O produto final (Anexo V) será entregue à equipa do jornal escolar para ser publicado.

2.4.7. AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE

Os alunos aderiram, com muito empenho às actividades propostas. Na realização do puzzle, os alunos com mais dificuldades na organização do trabalho na folha ou no caderno, revelaram dificuldades na execução do puzzle mas participaram e envolveram-se na história. Quanto à chuva de palavras, todos tinham alguma palavra ou expressão para escrever no quadro; participaram entusiasmados, e usaram palavras da história que tinham acabado de ouvir. Para escrever o texto, alguns alunos comentaram que a lista de palavras ajudava-os. Pude observar que consultavam a lista quer para enriquecer o texto quer para verificar a ortografia de alguns vocábulos.

Após o trabalho de escrita individual, recolhi oralmente a opinião dos alunos sobre o trabalho.

“Assim, é mais fácil escrever” Bruno

“Tenho mais ideias para escrever” Eliane

“Como fazemos a lista todos juntos, podemos ter mais ideias” Edgar

“A copiar as palavras da lista escrevo com menos erros” Rodrigo

Durante a fase de revisão do texto no quadro, os alunos participaram com sugestões. Esta metodologia de trabalho não é novidade na sala de aula, desde o 1.º ano que se escolhe um texto “Para ir ao médico”, isto é, para ser corrigido colectivamente, e assim, todos colaboram no aperfeiçoamento do texto.

2.5. A ANÁLISE DO CORPUS

A Linguística textual apoia-se na ideia de que um texto não é constituído por frases soltas, mas antes interligadas entre si. Esta disciplina tende a ultrapassar a análise da linguagem para além da frase, ou seja, um estudo linguístico da produção de textos terá de considerar as diferentes características da língua que ultrapassam o âmbito das unidades fráscas.

O significado de um texto ultrapassa a soma dos significados das frases e dos parágrafos que o integram, o texto deve ser considerado em relação ao sistema linguístico nos diferentes aspectos que o constituem: o verbal, referente aos aspectos linguísticos que constituem a frase; o sintáctico, relativo às relações estabelecidas entre as várias proposições; e o semântico enquanto unidade semântica, como resultado do complexo teor semântico das inúmeras unidades linguísticas. Um texto implica sempre a estruturação de elementos linguísticos como palavras, expressões e parágrafos que, através de relações semânticas e gramaticais progride, constituindo-se como um produto e um processo (Halliday, 1989:10). Estas relações podem caracterizar-se como elos lógicos de causalidade, inclusão, exclusão, disjunção, consoante as escolhas semânticas na construção do texto.

Produzir um texto escrito passa por uma actividade de coordenação de um conjunto de operações de actualização da linguagem. Beaugrande e Dressler (1981), estipularam sete factores de textualidade:

- a coesão;
- a coerência;
- a intencionalidade;
- a aceitabilidade;
- a informatividade;
- a situacionalidade;
- a intertextualidade.

Para estes autores, a ausência de um dos elementos referidos não permite que o produto seja considerado como um texto (p. 3- 10).

Para Halliday e Hasan (1989:48), a coesão diz respeito ao modo como as palavras, recursos linguísticos e as frases se organizam num texto, estabelecendo relações de conectividade numa ordem sequencial e sempre que um elemento do discurso está semanticamente ligado a um outro. Assim, a relação semântica entre dois elementos implica que ambos constituam em elo coesivo. Este retoma, reitera ou remete para algo designado por uma expressão anteriormente referida no mesmo texto. O que assegura a unidade de um texto é a presença de diferentes elos coesivos.

Com a análise dos textos em estudo, importa verificar a forma como os alunos redigem os seus textos nesta faixa etária, ainda não se regista o uso de elementos de coesão.

2.5.1. NOÇÕES DE COERÊNCIA E COESÃO

Segundo Halliday e Hasan (1994), autores de referência nos estudos de coesão textual, verifica-se coesão textual sempre que um elemento no discurso está semanticamente ligado a um outro, este tipo de ligações é imprescindível para a criação de textura, pois implica que um texto seja mais do que um suceder de frases mesmo estando correctas. Além do domínio da construção da frase, ser-se capaz de estabelecer relações adicionais dentro do texto que envolvem elementos de extensão variada, maiores ou menores que a oração, e que vão desde a simples palavras até grandes passagens de discurso. O domínio destas operações é progressivamente desenvolvido ao longo da escolaridade e revela-se tarde nos indivíduos, dada a natural complexidade de traduzir conceitos mentalmente construídos em estruturas linguísticas.

2.6. TRATAMENTO DE DADOS

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro XVII: Resultados quanto à utilização dos nomes

TURMA DE PLANIFICAÇÃO DO 3º ANO		TURMA DE CONTROLE DO 3º ANO	
Nomes	Frequência	Nomes	Frequência
Livros	67	Livros	42
Papel	5	Biblioteca	3
Escritores	3	Feiras	1
Biblioteca	8	Supermercado	1
Páginas	2	Sala de aula	15
Amor	2	Banda desenhada	1
Carinho	3	Poesia	2
Imagens	1	Texto	3
Papelarias	2	Histórias	1
Crianças	1	Milhares	1
Ilustradores	3	Desenhos	1
Amigos	1	Escritores	1
Textos	3	Leitura	1
Letras	1	Jogos	1
Sonhos	1	Escola	4
Autor	3	Casa	2
Cérebro	1	Crianças	2
Animais	1	Autora	2
Corpo humano	1	Ilustradora	1
Folhas	2	Editora	1
Lendas	1	Folhas	3
Livraria	3	Meninos	2
Escola	4	Cola	1
Sabedoria	2	Capa	1
Desenhos	1	Esperança	1
Artistas	1	Nevoeiro	1
Trava-línguas	1	Animais	1
Anedotas	1	Pessoas	2
Adivinhas	1	Planetas	2
Bebé	1	Imagens	3
Cartão	2	Histórias	9
Dinossauros	1	Ditados	1
Recreio	1	Cópias	1
Dias	1	Páginas	1

Ilustração	1	Árvores	1
Capa	1	Aventuras	2
Meninos	1	Professora	1
Histórias	4	Palavras	1
Aventuras	1	Poesias	1
Memória	1	Contas	1
Prateleira	1	Cabeça	1
Gente	1	Contos	1
Madeira	1		
Páginas	1		
Princesas	1		
Naves espaciais	1		
Leitura	1		
Piadas	1		
Banda desenhada	1		
Prosa	1		
Poesia	1		
Mundo	1		
Bonecos	1		
Folhas	2		
TOTAL: 54		TOTAL: 42	

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS NOMES

A diversidade e a riqueza do texto centram-se não só na organização das estruturas frásicas, na sua diversidade sintáctica determinada pelos conectores interfrásicos, mas também no domínio de áreas vocabulares diversificadas. O vocabulário evolui também em simultâneo com o desenvolvimento da leitura. A aquisição lexical e vocabular ocorre ao longo do desenvolvimento das crianças e adolescentes e ainda na fase adulta, pois não se domina toda a área lexical de uma língua materna. No entanto, o domínio de um vasto conjunto de vocábulos é uma fonte para o sucesso da expressão escrita.

Perante os resultados da tabela, constatamos que há nomes que se repetem nas duas turmas, *livro* é o nome que mais se repete, tanto na turma de trabalho como na turma de controle, este nome surge por falta de elementos de coesão, aparece para iniciar uma nova ideia, ou seja, uma nova frase no texto.

Na turma de controle os alunos referem muitas vezes o nome *sala de aula* (15 vezes), como local privilegiado dos livros, referem apenas um nome de sentimento em relação aos livros *esperança*, enquanto na turma com planificação surgem vocábulos como *amor*, *carinho*, como palavras de sentimentos.

Na turma de trabalho, aparecem alguns nomes que faziam parte do livro que foi lido na sala de aula *Olá eu sou um livro*. Podemos observar que nesta turma há uma maior variedade e riqueza de nomes, a sua frequência nas produções textuais é pouco repetitiva.

Assim podemos concluir, que na turma de trabalho os textos escritos revelam o trabalho de planificação, *brainstorming*, os nomes escritos no quadro e copiados para a folha de trabalho foram utilizados para a escrita do texto.

Quadro XVIII: Resultados da utilização dos adjetivos

TURMA DE PLANIFICAÇÃO DO 3º ANO		TURMA DE CONTROLE DO 3º ANO	
Adjectivos	Frequência	Adjectivos	Frequência
Engraçados	1	Importantes	3
Importantes	3	Pequenos	2
Quadrado	1	Grandes	2
Rectangulares	1	Finos	1
Vermelhos	1	Grossos	1
Verdes	1	Engraçados	2
Amarelos	1	Divertidos	1
Giros	1	Novas	1
Fixes	1	Grande	1
Bonitos	1	Pequeno	1
Educado	1	Escuro	1
Orgulhosa	1	Diferente	1
Ansioso	1	Maravilhosos	2
Atento	1	Giros	1
		Bons	1
		Difíceis	1
		Bom	1
TOTAL: 14		TOTAL: 17	

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS ADJECTIVOS

Perante os resultados da tabela, constatamos que o uso dos adjectivos ainda não é recorrente nas produções textuais, salientamos o nível etário dos alunos e o seu ano de escolaridade. Referimos que o adjectivo *importante* apresenta três ocorrências nas duas turmas. A grande parte dos adjectivos ocorre uma vez, na turma de controle há quatro adjectivos que ocorrem duas vezes, nesta turma todos os adjectivos qualificam os livros, na turma de trabalho os adjectivos *educado*, *atento* e *ansioso* qualificam o aluno, o adjectivo *orgulhosa* qualifica a professora.

Quadro XIX: Resultados da utilização dos conectores

TURMA DE TRABALHO DO 3º ANO		TURMA DE CONTROLE DO 3º ANO	
Conectores	Frequência	Conectores	Frequência
Depois	4	Por isso	2
Porque	1	Mas o pior	1
Quando	2	Aliás	1
Às vezes	1	Mas	1
Outras vezes	1		
De certeza	1		
Também	1		
De seguida	1		
No final	1		
Mas também	1		
E assim	1		
TOTAL: 11		TOTAL: 5	

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO À UTILIZAÇÃO DOS CONECTORES

Podemos observar que nos textos seleccionados o uso de conectores é reduzido, A utilização de conectores de coordenação e subordinação no domínio oral, pode ser

objecto de utilização na prática escrita. O seu reconhecimento é um dos objectivos a atingir no final do primeiro ciclo, bem como a utilização de frases complexas para exprimir sequências e relações temporais, causais e até condicionais.

Verificamos que os alunos do terceiro ano de escolaridade ainda não dominam o uso de conectores nas produções textuais. No entanto, notamos que na turma de trabalho registam-se conectores com mais frequência do que na turma de controle. Verificamos que a frequência mais alta pertence ao conector *depois* como forma de ligação.

Após a análise feita anteriormente sobre os erros ortográficos, decidimos analisar e classificar as incorrecções ortográficas dos textos dos alunos segundo a tipologia apresentada por Barbeiro e Pereira (2007), com adaptações nossas.

No quadro seguinte poderemos observar o número de incorrecções, tanto na turma de trabalho como na turma de controle.

Quadro XX: Resultados quanto aos erros ortográficos

	TURMA DE TRABALHO	TURMA DE CONTROLE
Tipologia do Erro	Frequência	Frequência
Incorrecções por falhas de transcrição- alteração da forma Fonética da palavra	2	7
Incorrecção por transcrição de formas de oralidade Corrente	12	12
Incorrecção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	4	3
Incorrecção quanto à forma ortográfica específica das palavras	4	7
Incorrecção de acentuação	10	16

Incorrecção na utilização de maiúsculas e minúsculas	0	0
Incorrecção por inobservância da unidade gráfica da palavra a) Junção de palavras b) separação de elementos de uma palavra c) utilização de hífen	9	6
Incorrecção de translineação	Não se realiza.	Não se realiza.
TOTAL	41	51

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTO AOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Analisando os resultados das incorrecções, constatamos que a turma de controle regista um maior número incorrecções.

Com base nestes resultados, podemos verificar que as duas turmas têm o mesmo número de incorrecções por transcrição de formas de oralidade corrente (12 incorrecções); as incorrecções de acentuação também são evidentes nas duas turmas, contudo na turma de controle o número de incorrecções por acentuação é mais elevado; as incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra – falta de hífen – são mais elevado na turma de trabalho, mas nesta turma os alunos recorrem frequentemente ao uso do pronome para substituir a palavra *livro* enquanto a turma de controle usa o nome *livro* repetidamente.

CONCLUSÃO
DO
ESTUDO

Os resultados obtidos na nossa experiência pedagógica permitem-nos realçar a importância da planificação no processo de escrita, bem como validar o Ciclo de Escrita no seu todo: planificação, textualização e revisão (avaliação), os alunos que escreveram o texto inserido no ciclo de escrita estiveram mais receptivos à escrita do texto, resultaram textos mais criativos e com maior riqueza de vocabulário.

A escola deve facultar a oportunidade de todos os seus alunos terem acesso a bens culturais e de ser um espaço facilitador de aprendizagens, deve favorecer o desenvolvimento integral dos cidadãos, por isso esta turma que a nível social, económico e cultural está em desvantagem em relação à turma de controle, como pudemos constatar na caracterização das turmas, apresentou textos escritos com melhores resultados. Daí, podermos concluir que compete à escola criar condições que mobilizem e integrem todos os seus alunos criando contextos que enriqueçam e estimulem a curiosidade e as aprendizagens nos mais diversos domínios e também ao nível linguístico. Seguidamente procedemos à escrita das palavras relacionadas com o texto para posteriormente serem usadas (ou não). Mobilizámos, assim, os conhecimentos acerca do tema em análise. O trabalho de *brainstorming* sobre o tema *os livros*, teve como objectivo activar os conhecimentos dos alunos sobre o tema em análise. É evidente que este ciclo de escrita não termina aqui.

Foi feita uma lista das palavras incorrectamente escritas e colocadas no retroprojector para que os alunos pudessem identificar as suas incorrecções ortográficas, e assim, pudessem corrigir as palavras incorrectas. Seguidamente, os textos foram corrigidos individualmente aluno/professora, após a correcção individual os alunos copiaram os textos corrigidos e leram as suas produções textuais. Tivemos ainda em conta as propostas de Haliday e Hasan, quanto à coerência dos textos. É evidente que nesta faixa etária ainda se usam poucos conectores, contudo os textos têm sentido, informam e têm aceitabilidade.

A turma sujeita ao Ciclo da Escrita apresentou resultados diferentes como fomos constatando:

- A maioria dos alunos utilizou vocábulos mais variados;
- Não usou frequentemente o vocábulo livro como grupo nominal;
- Recorreu ao uso de pronomes para substituição dos nomes na frase;

- Usou mais conectores;
- Escreveu com menos erros ortográficos;
- Os seus textos tinham mais informação sobre o tema;
- Referiram sentimentos relacionados com os livros.

Na senda do modelos de Flower e Hayes que norteou o nosso trabalho em sala de aula, cremos que a planificação do processo de escrita deverá ser uma presença constante nas aulas do ensino da escrita. Esta actividade não poderá ser encarada como o fim do processo, mas como parte integrante do mesmo, o qual não termina na escrita do texto, mas é o ponto de partida para o aperfeiçoamento da competência da expressão escrita.

Os alunos descobriram e corrigiram as suas incorrecções e posteriormente reescreveram o seu texto devidamente corrigido e fazendo uso de códigos identificativos, que foram do agrado do grupo da turma.

Na revisão colectiva do texto, os alunos aperfeiçoaram o texto ouvindo e respeitando a opinião dos colegas. Nesta etapa, a reflexão sobre o texto produzido é importante para tomar decisões na reformulação do texto. Este trabalho de partilha e de reflexão na sala de aula e no trabalho colectivo é fulcral para a integração dos alunos com mais dificuldades, assim como no desenvolvimento social, é importante saber ouvir e respeitar a opinião de cada um.

Neste ciclo de escrita, aprende-se a escrever, escrevendo e corrigindo, como pudemos observar no trabalho de revisão e reescrita dos textos.

Como nos diz Luísa Álvares Pereira, (2008:42)

A escrita, como já se sabe, não é uma competência que se aprenda por *vias travessas*; pelo contrário, esta deve ter “vida própria”, constituindo, pois, um conhecimento processual que não se compadece com uma simples passagem de saber declarativo a saber processual, exigindo, portanto, um intervenção programada.

AVALIAÇÃO FINAL

... as crianças pequenas são sujeitos cognoscitivos portadores de conhecimentos sobre a língua escrita, mas essa realidade não significa de forma alguma a inibição da escola, observando impassível o desenvolvimento do aprendiz. A escrita, como objecto cultural, requer mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades, isto é, não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interactivos ricos, porque o desenvolvimento sempre é fruto da interação.

Carvajal, Pérez e Raos Garcia, J. (Org.).

A escola, e a sala de aula em particular, são os caminhos possíveis para pensar em fazer leitores e escritores, não descurando os conhecimentos que os alunos trazem do seu meio social e cultural e que podem e devem ser activados no processo da escrita.

A escrita é uma tarefa difícil que exige a aquisição e domínio de competências, assim como, amadurecimento neurobiológico; as crianças devem, por isso, ser estimuladas desde cedo para a escrita e devem contactar com material escrito nos mais diversos suportes.

Ao professor compete estimular os alunos, criar situações de aprendizagem para que os alunos aprendam a escrever e gostem de escrever; na sua prática pedagógica deverá ter a capacidade de estimular os seus alunos para que estes criem laços afectivos com a escrita.

Diz-nos Hargreaves (1998:29) que “as regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem.” A escola participa nesta mudança e os nossos alunos têm que dominar a competência da escrita para serem sujeitos activos no mundo que os rodeia.

Neste processo de aprendizagem, a relação da leitura com a escrita é um processo dinâmico e constante, como refere Luísa Álvares Pereira:

...é fundamental, pois, aprender a ler e a escrever para poder sobreviver dentro da lógica escolar, é pois, sobretudo, necessário que as crianças dominem tais competências para acederem à lógica social e cultural da escritura (...) capazes de fazer entrar os alunos em actividades e por isso conseguindo que eles saiam mudados de qualquer experiência de leitura e de escrita (..) (Pereira, 2008:27)

A leitura e a escrita são actividades que se complementam e interagem entre si, a oralidade desenrola um papel importante na actividade da escrita, pois permite estruturar o pensamento, partilhar ideias e corrigir a articulação dos vocábulos; estas actividades de leitura e oralidade não poderão estar dissociadas do processo do ensino da escrita.

Contudo é fundamental referir que a competência da expressão escrita fica enriquecida com o modelo de escrita de Flower e Hayes, que consideram as actividades de planificação, textualização e revisão como elementos fundamentais na aprendizagem da escrita. Estes elementos contribuem para que os nossos alunos sejam sujeitos participativos e activos que partilhem e activem os seus conhecimentos, assim, como possibilita que a escola seja o meio integrador de experiências e saberes para todos os alunos. É na escola que a criança deve desenvolver a compreensão e o conhecimento sobre o processo da escrita.

A abordagem da escrita como processo requer um ritmo e estrutura de sala de aula diferentes daqueles usados na maioria das nossas escolas, a escrita de textos exige tempo e é um processo que não termina numa só tarefa, que é escrever o texto. O aluno deverá mobilizar os seus conhecimentos – planificação; escrever o texto e após a escrita, o texto tem que “ganhar vida”, professor e aluno devem envolver-se na revisão do mesmo para que a aprendizagem da escrita, seja de facto, geradora de aquisição de competências.

(...) Não se trata de colocar os alunos perante a realização de actividades ocasionais de escrita, mas da organização de um sistema interactivo de produção e de partilha de textos pelos alunos. (Santana, 2007, citado por Pereira 2008:38)

Após esta dissertação, valorizei a minha prática pedagógica na área da expressão escrita, reconheci a sua dimensão e o processo de aprendizagem, o meu trabalho em sala de aula foi repensado e activei mecanismos que permite envolver os alunos na aprendizagem da escrita. A escrita e a leitura andam de mãos dadas, estarei alerta para o desenvolvimento da escrita, e em tornar os meus alunos bons escreventes.

A aprendizagem da escrita é um caminho que se faz caminhando, um caminho infinito.

O Ciclo da Escrita que norteou esta dissertação inserido numa perspectiva da aprendizagem da escrita como processo teve aqui o seu enquadramento. Com efeito valorizou-se a planificação cujos resultados demonstraram que esta deverá nortear a prática da escrita, visando obviamente a criação de mecanismos de automatização. Entendemos, no entanto, que no 1º Ciclo, o trabalho deste sub-processo é fundamental. Após a escrita do texto teve lugar a revisão. De forma individual ou colaborativa este sub-processo impõe-se na prática lectiva para que o aluno possa ser confrontado com os seus lapsos.

Finalizamos com a certeza de que tanto nós como os nossos alunos crescemos como sujeitos escreventes e interventivos.

BIBLIOGRAFIA

AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português Fundamentos e Metodologia*. Lisboa : Texto Editores.

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil, Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Maria da Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

MARTINS, Margarida Alves e NIZA Ivone(1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

PEREIRA, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

PINHEIRO, Ana (2008). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.

SARDINHA, Maria da Graça (2005). *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação do processo de escrita*. Covilhã: U.B.I.

VALADARES, Lídia Maria (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Edições Asa.

OUTROS DOCUMENTOS

BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*, Brochura do PNEP, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

GRÁCIO, Rui (2008). *Olá, Eu sou um livro!*. Coimbra: Pé de Página Editores.

Projecto Educativo do Agrupamento Ribeiro de Carvalho (2009/2013)

Plano Anual de Actividades do Agrupamento Ribeiro de Carvalho (2009/2010)

Projecto Curricular de Agrupamento do Agrupamento Ribeiro de Carvalho (2009/2013)

Projecto Curricular de Turma Ano Lectivo 2009-2010.

Ministério da Educação, Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, Lisboa, M.E. – DEB, 2001

WEBGRAFIA

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5342/1/josecarvalho>. Data da consulta: 15/3/2010

santos.jaml.googlepages.com/escritadimensao_grafica_e_ortografic.pdf. Data da consulta em: 19/2/2010

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMARGOT, Denis & CHANQUOY, Lucile (2001). *Trough the Models of Writing*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

ALARCÃO, Isabel, & TAVARES, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª edição, Coimbra: Almedina.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, Emília (2003). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, Flora (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Fernando (2006). "Educar para a literacia". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, Fernando (2006). "Literatura Infantil recepção leitora e competência literária". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Jogos de escrita*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARBEIRO, Luís Filipe (2001). "A dimensão criativa da expressão escrita". In F. Sequeira, J.A.B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.) *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

BARBEIRO, Luís Filipe (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARBEIRO, Luís Filipe (2006). "Jogos de escrita na actividade e no produto, as regras e o acaso." In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

BARBEIRO, Luís (2006). "Jogos de escrita na actividade e no produto, as regras e o acaso". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

BARBEIRO, Luís Filipe, **PEREIRA**, Álvares Luísa & al. (2007) *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. PNEP. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BEREITER, Carl. & **SCARDAMALIA**, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

BRAZÃO, Paulo & **ALVES**, Martins Margarida (2005). *Valorizar a ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Diversidades. Imprensa: O Liberal.

BRUNER, Jerome (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Edições Bloch.

CARVALHO, José António Brandão (1997). “Escrita e adequação à situação de comunicação (uma análise de textos produzidos por alunos do quinto e do nono ano de escolaridade)”. In *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* Vol. I. Lisboa: Colibri.

CARVALHO, José António Brandão (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

CARVALHO, José António Brandão (2001). “O Ensino da Escrita”. In. F. Sequeira, J.A.B. Carvalho & A.Gomes (orgs). *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita: Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

PÉREZ, Francisco Carvajal e **GARCIA**, Joaquim Ramos (Org.).(2001). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*.

CORDER, Pit., (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford. Oxford University Press.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, (1992). “Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos”. In M.R. Delgado Martins (Dir.) *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

DOWNING, Jonh. (1984). “Task awareness in the development of reading skill”. In Downig & Valtin (Eds), *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer.

EIGEN, Manfred, WINKLER, Ruthild (1989). *O Jogo: as Leis Naturais que Regulam o Acaso*. Lisboa: Gradiva.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana (1991). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, Fernanda .Irene (1994). *Pedagogias da Rscrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

GOULÃO, Fátima (2006). “Entrar na linguagem escrita brincando português língua materna e não materna”. In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.& HASSAN, Ruqaiya (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna, RYAN, Jim (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*, Porto: Porto Editora.

HAYES, Jonh & FLOWER, Linda (1980). “Identifying the Organization of Writing Processes”. In L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

KING, Marth. (1978). "Research in Composition: A need for theory. In *Research in the Teaching of English*. Research Committee and Research Fondation. Ohio State University: Columbus.

LEITE, Isabel, FERNANDES, Tânia, ARAÚJO, Luísa, FERNANDES, Sandra, QUERIDO, Luís, CASTRO, São Luís, VENTURA, Paulo, MORAIS, José (2006). "Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2006). "A aprendizagem da leitura." In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

MORAIS, Ana Maria; PENEDO, Dulce.; MEDEIROS, Ana; NEVES, Isabel Pestana.; REIS, Elisabeth; & SALGUEIRO, Fátima (1996). "Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem científica: influência de factores da família e da escola". In *Revista Portuguesa de Educação*, nº 2, vol. 9. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

MORAIS, Maria Margarida (1988). *Pensar Sobre O Pensar: Ensino De Estratégias Metacognitivas Para Recuperação De Alunos do 7.º Ano Na Disciplina de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado. F.P. Universidade de Lisboa.

NICHOLLS, Jonh (1989). *Beginning Writing*, Philadelphia, Open University Press.

PEREIRA, Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Porto Editora Asa.

PEREIRA, Luísa Álvares (2005). "O Ensino da escrita na escola: Um objecto Plural". In Carvalho, José António Brandão; Barbeiro, Luís; Silva, A. Pimenta, J. (Org.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Actas do II encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

PEREIRA, Luísa Álvares (2006). "O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

PEREIRA, Luísa Álvares (2006). "O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa." In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

PERFETTI, Charles (1997). "Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture". In. L. Rebien, M. Fayol & Charles Perfetti (Eds.) *Des orthographes et leur acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé.

PERIQUITO, Ana Sofia (2003). "Biblioteca on-line. Uma dinâmica de trabalho para desenvolver as competências da leitura e da escrita no Ensino Básico". In *Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (APP)*, Lisboa: APP.

PIAGET, Jean (1973). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, Jean (1976). *A Equilibração das estruturas cognitivas problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro. Zahar.

PINTO, Liliana, (2009). "Motivar, ler e escrever: Alguns exemplos". In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

REBELO, Dulce (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REBELO, Dulce (2000). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo. Editora: Ática

REIS, Graça Viana (2003). "O Ensino/aprendizagem da textualização escrita". In *Palavras*, n°24. Lisboa.

ROHMAN, Gordon. & WLECK, Albert (1964). *Pre-writing, the Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. U.S. Office of Education cooperative research project n° 2174, East Lansing, MI, Michigan State University.

SANTOS, Margarida e SANTOS, Joana (2009). “A escrita criativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

SARDINHA, Maria da Graça e RELVAS, Ana (2009). “O resumo: Técnicas de ensino explícito”. In Coordenação: Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

SIM-SIM, Inês Duarte & FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

SPRINTHALL, Norman & COLLINS, Andrews (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, 5ª edição, Coimbra: Almedina.

VAYER Pierre & RONCIN, Charles (1994). *Psicologia Actual e desenvolvimento da Criança*, Lisboa: Instituto Piaget.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch (1977). *Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar*. In Luria, L, Vigotstky et all , *Psicologia e Pedagogia I*, Lisboa: Editorial Estampa.

YAGUELLO, Marina (1991). *Alice no País da Linguagem*, Lisboa: Editorial Estampa.

YOPP, Halie & YOPP, Ruth Helen (2006). *Literatura Based Rading Activities*. Boston: Person

ZORZI, Jaime Luís (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*, Porto Alegre: Artes Médicas.