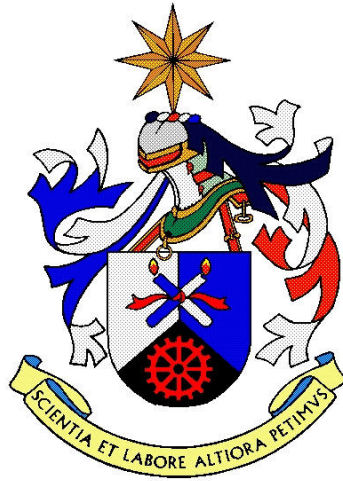


UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**Escrita, Consciência Linguística e Ortografia: uma
Complexidade de Conceitos**

Maria Teresinha Esteves Mendes

Covilhã

2010

Dissertação de 2 ° Ciclo em *Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários* conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior, sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Osório.

Agradecimentos

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

- Ao professor Paulo Osório, meu orientador, pela disponibilidade e prontidão, pelo rigor e incentivo com que me ajudou a concretizar este projecto.
- À minha família, pelo apoio em todas as circunstâncias.
- Aos amigos que não me deixaram desistir.

Resumo

Vivemos, actualmente, uma fase de mudanças no sistema educativo, assentes numa reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo.

Neste âmbito, a disciplina de Português, pelo seu carácter transversal, assume particular relevo no desenvolvimento das competências da compreensão da leitura e da produção escrita, contribuindo assim para o sucesso escolar e inserção socioprofissional dos alunos.

A centralização deste estudo na escrita deve-se ao facto de ela ser essencial para o uso das várias funcionalidades da língua. No que respeita ao ensino-aprendizagem da escrita é necessário que os nossos alunos adquiram uma consciência linguística, que se deseja metalinguística.

Contudo, para que se consigam resultados mais relevantes tem de haver uma mudança real de práticas e dar-se lugar ao ensino individualizado, diferenciado e reflexivo, pois, perante uma escola de grande heterogeneidade cultural e social, o sucesso educativo está dependente de professores que saibam adaptar o ensino à nova realidade da sala de aula, assim como reflectir e desenvolver essa capacidade nos seus alunos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
Capítulo I	10
O ERRO ORTOGRÁFICO NA EXPRESSÃO ESCRITA	10
1. Para uma Abordagem do Erro Ortográfico	11
2. Causas dos Erros Ortográficos	13
3. Para uma Pedagogia do Erro Ortográfico	14
4. A Escrita Compositiva	17
4.1.O papel da revisão no processo da escrita compositiva	19
4.2.Modalidades de revisão	20
4.3.Revisão e Correção	23
4.4. A simbologia de correção do exercício de redacção	24
4.5. Modelos de Correção do Professor - Pedagogia do Erro	26
Capítulo II	28
ORIENTAÇÕES CURRICULARES	28
1.Currículo Nacional do Ensino Básico	29
Construir competências é virar as costas aos saberes?	29
2.Análise do programa actualmente em vigor	35
2.1. Reforma de 1986 – Programa de 1991	35
2.2. Objectivos e conteúdos elencados pelo programa no domínio escrever para o 2º Ciclo do Ensino Básico	38
2.3.Proposta de actividade de aperfeiçoamento de texto de acordo com o programa em vigor	41
3.Programas de Português do Ensino Básico 2008	43
3.1 Proposta de Anualização do Programa-2º ciclo	49
3.2. Planificação de uma actividade de produção textual de acordo com os Princípios Estabelecidos nos Novos Programas	55
4.Análise das propostas de escrita do manual adoptado	60
4.1.O Manual Escolar - Considerações Gerais	60
4.2. Papel dos Manuais na Prática Pedagógica	61

4.3. Análise de Algumas Propostas de Escrita Inseridas no Manual «Novo Português em Linha – Língua Portuguesa» - 6º Ano.....	62
Capítulo III.....	72
ESTUDO PRÁTICO.....	72
1. Objectivos do estudo	73
2.Caracterização dos Participantes neste Estudo (Amostra).....	74
2.1Caracterização da Escola: O Meio.....	74
2.2.Alunos	75
2.3.Pessoal não docente.....	77
2.5. Resultados escolares internos.....	77
2.6. Resultados escolares externos.....	78
2.7. Infra-Estruturas e Equipamento.....	80
3.Caracterização da Turma Escolhida para Amostra.....	80
3.1. Alunos	81
3.1.2. Principais dificuldades diagnosticadas	82
3.1.3 Aproveitamento em Língua Portuguesa.....	83
4. Metodologia	83
4.1. Recolha de dados	84
4.2 O <i>Corpus</i> (em Anexo).....	85
4.3. Código numérico usado para identificação de cada erro:.....	85
5. Tratamento do <i>Corpus</i> - Análise de Resultados.....	85
5.1. Comentário aos resultados obtidos:	89
5.2. Tratamento do <i>Corpus</i> B – Análise de resultados.....	89
(2ª produção - início do 3º Período).....	89
5.3. Análise Comparativa dos dados obtidos nas duas fases.....	93
Conclusão	95
BIBLIOGRAFIA.....	98

INTRODUÇÃO

Vivemos, actualmente, numa fase de mudanças contínuas do sistema educativo, à beira da implementação de um novo programa de Língua Portuguesa, que coloca o enfoque no desenvolvimento das competências comunicativas, como objecto de estudo em língua materna, e mais amplamente, como instrumento de aquisição e comunicação formal na totalidade do currículo. Neste contexto, a língua materna constitui um dos mais importantes pilares para garantir aprendizagens diversificadas e essenciais, agora e no futuro.

É inegável a importância da promoção da transversalidade da Língua Portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita, rentabilizando a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da Língua Materna.

A implementação de um currículo, baseado no ensino-aprendizagem por competências e na gestão flexível, deu relevo à transversalidade da Língua Portuguesa e transferiu para as escolas e para os professores a concretização de planos de acção e definição de estratégias e metodologias que explicitem os pressupostos e os objectivos dessas mudanças.

Para além de uma nova organização da escola, é preciso também analisar, problematizar e transformar as nossas práticas enquanto docentes que leccionam uma determinada disciplina, em ambiente de sala de aula.

Fazendo uma análise, algo empírica, do que se passa na disciplina de língua materna, parece que uma grande percentagem de professores se queixa de que um número muito significativo de crianças apresenta, no segundo ciclo,

dificuldades de vária ordem: vocabulário activo restrito; deficiente aquisição dos mecanismos da leitura oral; dificuldade na localização da informação e na compreensão do que lê; graves erros de ortografia e de sintaxe em textos copiados do quadro, em composições ou outro tipo de produções escritas. A nossa sociedade ainda associa ao texto escrito com erros a ideia de insucesso, falta de escolarização. A competência ortográfica está, pois, revestida de grande valor, tanto a nível escolar como social, pois vivemos numa sociedade inundada por informação escrita e a competência ortográfica é um indicador de aprendizagem escolar.

A centralização deste estudo na escrita deve-se ao facto de ela ser essencial para o uso das várias funcionalidades da língua. O Currículo Nacional do Ensino Básico aponta para um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua, sendo esta entendida como o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das regras e processos gramaticais da língua – consciência metalinguística.

Ao nível do 2º ciclo, as competências como o automatismo e desenvoltura no processo da escrita e o desenvolvimento da capacidade de reflexão linguística assumem um papel fundamental.

Neste âmbito, a escrita compositiva e a correcção ortográfica irão constituir o tema central deste trabalho devido à convicção pessoal de que, se o professor de Língua Portuguesa permitir experiências gratificantes nestes domínios, o aluno não só desenvolverá a capacidade de expressão como também chegará mais eficazmente à compreensão do texto. Este processo só será possível através de uma mudança de práticas pedagógicas e das adequadas estratégias metodológicas suscitando a reflexão sobre a língua e permitindo a observação e análise das produções, nas condições exigidas pelo intercâmbio didáctico, num processo de renovação e inovação do ensino da língua.

Mediante o exposto, apresentam-se os objectivos orientadores deste trabalho:

- Utilizar estratégias inovadoras no âmbito do processo ensino/aprendizagem;
- Problematizar o conceito de competência ortográfica;
- Analisar incorrecções ortográficas em textos escritos pelos alunos;
- Identificar o tipo de incorrecções ortográficas;
- Propor metodologias para uma pedagogia da escrita;
- Propor metodologias para uma pedagogia do erro ortográfico;
- Problematizar a importância da consciência (meta)linguística;
- Confrontar a redução de incorrecções com a aplicação de estratégias de revisão e auto-avaliação;
- Reflectir no modo como a avaliação efectuada se reflecte no desempenho da escrita dos alunos.

Capítulo I
O ERRO ORTOGRÁFICO NA EXPRESSÃO ESCRITA

1. Para uma Abordagem do Erro Ortográfico

O erro, na expressão escrita, vulgarmente designado por *erro ortográfico*, é a designação conhecida para referir as falhas na transcrição correcta da grafia de uma palavra. O termo *erro ortográfico* teve uma evolução significativa nos últimos tempos e, actualmente, reveste-se de particular importância no processo do ensino-aprendizagem. À competência ortográfica é atribuído um grande valor, tanto a nível escolar como social, pois vivemos numa sociedade inundada por informação escrita em que a competência ortográfica é sinal de grau de instrução e um indicador de aprendizagem escolar.

Assim, o desempenho ortográfico dos alunos é uma preocupação constante entre os professores e continua a ser um critério de avaliação dos alunos. Por conseguinte, a compreensão desta problemática é, pois, fundamental para o desenvolvimento de estratégias que contribuam para a aquisição da competência ortográfica. Barbeiro (2007:7)¹ refere que *“a questão ortográfica se coloca todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita e em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos deles [alunos] essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar e acompanha alguns adultos, como profissionais, quando têm de recorrer à escrita.”*

Inúmeros autores destacam o interesse que o estudo dos erros deve suscitar no professor, devendo este encará-los como instrumento de trabalho, fonte de informação, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno. São muitos os investigadores que consideram o erro como fazendo parte da aprendizagem e como fenómeno de integração de novos conhecimentos.

¹ Barbeiro, Luís, (2007) *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições Asa.

De acordo com Azevedo, (2000: 65)¹ 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 parte inevitável do processo de aprendizagem da escrita, ou como algo indesejável, como subproduto reprovável do processo de ensino aprendizagem. Ainda na opinião de Azevedo (2000)² para que se possam compreender os erros dos alunos e se tentem encontrar as estratégias de ensino mais adequadas é fundamental ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa.

Sendo assim, saber avaliar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico apresenta, ajuda-nos a perceber melhor os problemas manifestados por muitos alunos, e a desenvolver estratégias de ensino explícito da ortografia.

A nossa ortografia é difícil por causa do seu carácter etimológico, utilizado no registo de muitas palavras. Grafamos uma boa parte das palavras da nossa língua respeitando a grafia da palavra de origem. No entanto, a grafia das palavras não obedece sempre a esse critério, seguindo a via fonológica. Mas as maiores dificuldades da nossa ortografia residem nos casos em que um fonema é transcrito por várias letras, a relação entre o som e o grafema não é unívoca. Os casos principais são os seguintes: fonema **z** – letras **s, z, x**); (fonema **s** – letras **s, ss, c, c, ç, x, z**); (fonema **jê** – letras **j, g**).

A escrita implica reconhecer o/os fonema/s ao nível da oralidade e fazer a sua transposição para os grafemas correspondentes. Por outro lado, a aquisição das formas gráficas é lenta, varia de criança para criança, sendo influenciada pelas experiências vividas, pela aquisição ou não de comportamentos de leitura e escrita, pelo maior ou menor contacto com suportes escritos.

Na opinião de Baptista, Viana e Barbeiro (2008:39)³, “*perante os problemas de ortografia apresentados por um aluno, é necessário analisar a que tipo de problemas correspondem*”. O professor só intervirá eficazmente nos

¹, Azevedo, Flora (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do Erro*. Porto: Porto Editora.

² Azevedo, Flora, *ibidem*.

³ Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (Brochura em suporte digital)

problemas de ortografia se souber avaliar, com rigor, onde se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e que a criança ainda não conseguiu ultrapassar.

Um aluno do 2º ciclo já respeita as propriedades ou restrições do sistema alfabético, domina o seu funcionamento no que se refere às letras, sequências de letras, posição e quantidade de letras. O que nem sempre domina, porque desconhece, são as restrições regulares e irregulares impostas pela norma ortográfica.

2. Causas dos Erros Ortográficos

Pereira (1984), citada por Azevedo, (2000: 68-69) aponta 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.

Também 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.

Amor (2003:156) diz que os erros se situam “*em dois planos distintos, podendo ocorrer no plano do uso da linguagem (de que resultam falhas na construção e organização de enunciados) e em «problemas de adequação aos códigos de ordem comunicativa: psicológicos, sociolinguísticos, culturais...»*”

Analisando a tipologia de erros ortográficos, Barbeiro (2007:108)¹ afirma que “*para além da oralidade, as incorrecções ortográficas podem relacionar-se com cada um dos critérios ligados à competência ortográfica: o critério*

¹ Barbeiro, Luís, (2007) *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições Asa

fonológico, que dá conta das regras contextuais e de acentuação; o critério morfológico, que associa a representação dos fonemas à sua integração em morfemas; o critério lexical, que associa a escrita das palavras a uma forma gráfica específica; e o critério frásico-entoacional, que dá conta da utilização, na escrita, de maiúsculas e minúsculas para a organização da sequência de frases.”

Baptista, Viana e Barbeiro (2008:40)¹, consideram que há alguns aspectos implicados na aprendizagem da ortografia que podem ser tomados como base para a classificação das próprias incorrecções e, com por essa via, propõem a seguinte tipologia:

- *Dificuldades na transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico;*
- *Incorrecções por transcrição da oralidade corrente;*
- *Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica;*
- *Incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica;*
- *Incorrecções quanto à forma ortográfica específica das palavras;*
- *Incorrecções de acentuação gráfica;*
- *Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas;*
- *Incorrecções por inobservância da unidade gráfica da palavra;*
- *Incorrecções ao nível da translineação.*

3. Para uma Pedagogia do Erro Ortográfico

Piaget concebe a ortografia como um processo de construção e compreensão do sistema da escrita, numa perspectiva construtivista. É um

¹ Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (Brochura em suporte digital).

processo que permite reformular hipóteses a partir das suas descobertas, por tentativas de erros e acertos, de acordo com os mecanismos aquisição/assimilação. O erro acontece porque a estrutura de assimilação não está totalmente concluída e, por conseguinte, há dificuldade em compreender a norma ortográfica. Ao interagir com a língua escrita, o aluno vai reformulando as suas hipóteses, até chegar ao conhecimento. Neste caso, o erro faz parte da construção.

É, pois, uma abordagem construtivista e que foi desenvolvida a partir dos anos 80. Nesta abordagem, o erro deve ser trabalhado e não evitado, ao contrário da abordagem tradicional em que o professor ensina o certo e pune o errado, por desconhecer a sua concepção. Azevedo (2000:68)¹ defende a importância da reflexão sobre os erros explicando que *“já ninguém duvidará do interesse que tem para o professor a análise dos erros dos seus alunos, a qual passará por uma reflexão sobre as suas possíveis causas.”*

Assim, podemos concluir que analisando as incorrecções ortográficas será mais fácil compreender as dificuldades sentidas pela criança, na aprendizagem da ortografia, e desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua superação contribuindo para o desenvolvimento da sua competência ortográfica. Estas estratégias terão forçosamente de corresponder a actividades, tanto no domínio do oral como no domínio do modo escrito que contribuam para o desenvolvimento da consciência linguística, transformando o conhecimento implícito em conhecimento explícito.

Esta vertente reflexiva é, também, defendida por Baptista, Viana e Barbeiro (2008:71)² ao referirem que deve haver *“explicitação por parte do professor, mas também por parte do aluno, das características da forma ortográfica de determinadas palavras. Tal como acontece em relação a outras competências da escrita, a estratégia de falar sobre a escrita também pode ser adoptada em relação à ortografia. Ela pode ser mobilizada para:*

¹ Azevedo, Flora (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

² Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica* (Brochura em suporte digital)

- *a formulação de regras;*
- *a explicitação das dificuldades encontradas pelos alunos;*
- *a constituição da tomada de consciência de redes de relações entre as palavras, nas quais a forma ortográfica constitui uma forma de aproximação ou de diferenciação.”*

Como tal, o professor deve analisar as incorrecções ortográficas, tanto como produto final do que o aluno escreveu, mas também o processo que ele terá seguido até chegar à palavra escrita pela qual optou. Para o conseguir apreender, o professor deve observar o aluno enquanto ele escreve e interrogá-lo sobre as suas opções.

É importante que o professor reflecta sobre as causas do erro. O seu aparecimento será um indicador de processos que não funcionaram convenientemente. Fazendo esta análise, o professor poderá intervir com as estratégias adequadas para melhorar nas situações de escrita seguintes.

Mas, além dessa intervenção numa perspectiva remediativa, também podemos *“antecipar as dificuldades que o nosso sistema ortográfico coloca ao aprendiz, para além de nos ajudar a entender os problemas manifestados por muitas crianças, ajuda-nos também a desenvolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldade, tal como defende Baptista, Viana e Barbeiro (2008:39)”*¹.

Assim sendo, será importante proporcionar às crianças situações de desenvolvimento da capacidade reflexiva. Esta ideia está prevista no Plano de organização do Ensino - aprendizagem, Vol. II, dos Programas de Língua Portuguesa em vigor, que pressupõe o desenho de um currículo em espiral, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento elaborado, mais complexo e conceptualizado. *“Escrever não implica a correcção de toda a produção do*

¹ Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, *ibidem*.

aluno. Pelo contrário, importa estimular a simples produção quantitativa, válida em si mesma como exercitação.

Paralelamente, deverá o professor promover, com regularidade, o trabalho de aperfeiçoamento de texto, conduzindo, deste modo, o aluno à verificação de que um texto pode ser indefinidamente (re)formulado". (Programa de Língua Portuguesa – 2º Ciclo Vol. II: 58)¹.

Desta forma, o professor deverá operacionalizar um dos objectivos propostos nesse mesmo programa - Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção – através da utilização de estratégias diversificadas, pensadas em função das dificuldades manifestadas pelos alunos.

Também os novos Programas de Português do Ensino Básico (2009:23)² salientam que: *“a análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em actividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficial. Trata-se, deste modo de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito”*.³

Considerando os princípios expostos, pode-se concluir que só através da análise das incorrecções ortográficas será mais fácil compreender as dificuldades sentidas pela criança na aprendizagem da ortografia e desenvolver as estratégias mais adequadas para a sua superação contribuindo para o desenvolvimento da sua competência ortográfica.

4. A Escrita Compositiva

Verifica-se, frequentemente, que os alunos entram no 2º ciclo com uma grande resistência à escrita, manifestando cansaço ao fim de poucos minutos e

¹ *Organização Curricular e programas – Ensino Básico, 2º Ciclo, DEB-ME, 1991.*

² *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2009.

apresentando caligrafias pouco legíveis, independentemente da sua competência ortográfica. Se é certo que a introdução, cada vez mais frequente, dos programas de tratamento de texto melhoraram substancialmente estes aspectos, poucos são os que conseguem redigir uma pequena narrativa com momentos descritivos de lugares, personagens e situações. Tudo se passa como se estivéssemos a ler balões de uma banda desenhada ou a ouvir os diálogos de um filme. Regra geral deparamos com textos onde a adjectivação é praticamente inexistente, incluindo, por outro lado, referências implícitas a cenários não explicitados anteriormente. Lidamos com crianças em que a palavra ainda não é elemento construtor do seu imaginário, dominado pela imagem e pelo gesto.

Seria, pois, um erro pensar-se que, resolvida a questão da ortografia propriamente dita, não restaria margem de engano na realização da redacção. Não é o que acontece. E desde logo se constata que há todo um conjunto de deficiências que serão facilmente anuladas desde que o aluno reserve uma pequena parte do tempo para a revisão do seu trabalho.

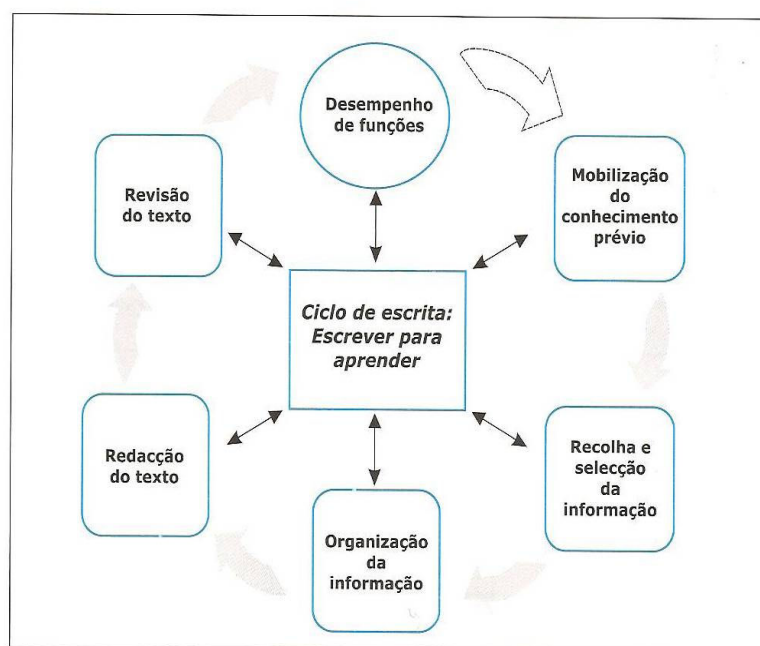
Escrever é rever o texto e, por oposição à oralidade, a escrita pode ser planificada. É importante que os alunos saibam para quê e porquê vão escrever um determinado texto, de modo a criar neles uma representação correcta do que se espera deles enquanto escreventes. Assim, é fundamental a criação de instrumentos (fichas de orientação, listas de verificação, indicações do professor) que permitam aos alunos olhar para o texto e conseguirem perceber os ganhos da sua reformulação.

De acordo com Barbeiro (2007:7)¹, a aprendizagem e o domínio da escrita envolve a aquisição de várias competências tais como a competência ortográfica, tratada no capítulo anterior e “a *competência compositiva que aborda o processo subjacente à prática da produção textual*”.

Este processo é longo e complexo e envolve várias componentes: planificação, textualização e revisão e que vão de encontro a uma das metas propostas nos programas de Português: automatismo e desenvoltura no processo da escrita (capacidade para produzir textos escritos adequados ao

¹ Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. Brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. DGIDC. Lisboa 2007.

objectivo, à situação e ao destinatário e conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva). Diferentes actividades ligadas a cada uma daquelas três componentes podem surgir nos diferentes momentos do processo, contemplando uma dimensão integradora que se pode observar no “**ciclo de escrita**” proposto por Barbeiro (2007: 34)¹



4.1. O papel da revisão no processo da escrita compositiva

A revisão consiste na análise do texto produzido e a sua eventual transformação,

Segundo Barbeiro (2007:21), a componente revisão processa-se através da leitura, avaliação e correcção ou reformulação daquilo que foi escrito; pode

¹ Barbeiro, L. F, *ibidem*

desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto; surge ligada à planificação inicial; é marcada pela reflexão.

A revisão depende, assim, entre outros aspectos, da avaliação que for feita e da reflexão realizada. *“Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu constitui um momento importante na medida em que deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correcção e reformulação do texto. Deve ser ainda aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.”*¹

Assim, o papel da revisão ultrapassa a leitura final do texto, normalmente utilizada para fazer algumas correcções a nível da ortografia, passando a constituir um processo cujas potencialidades conscientemente aproveitadas conduzirão ao desenvolvimento da competência compositiva.

O aluno deve ser motivado a reler o texto, não só para efectuar as correcções mais superficiais, mas para poder reformular, acrescentar ou reduzir informação, desenvolver ideias.

Desta modo, habituar-se-á, também, a focar a sua atenção em relação ao conteúdo e à forma como se encontra expresso.

4.2. Modalidades de revisão

Para esta etapa do processo da escrita, Barbeiro (2007:28-29)² propõe algumas estratégias:

- **A revisão distanciada.**

Os textos dos alunos são guardados, após a realização da primeira versão, sendo a revisão realizada algum tempo depois, com indicações de que os alunos podem corrigir e alterar o texto com vista ao seu aperfeiçoamento.

- **Listas de verificação ou correcção.**

¹ Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. Brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. DGIDC. Lisboa 2007

² Barbeiro, L. F., *ibidem*

Para a revisão do texto, os alunos usam listas que os guiam na verificação de vários aspectos, desde a ortografia e pontuação até à construção frásica, organização do texto ou características textuais de géneros específicos. A utilização destas listas é ainda mais profícua se elas forem elaboradas com a colaboração dos alunos, visto que, além de lhes fornecerem critérios de avaliação, lhes permite uma maior consciencialização das características que o texto deve apresentar.

- **Hetero-Revisão ou Heterocorreção**

Trata-se de um processo de escrita colaborativa em que é solicitada a ajuda dos outros colegas, para efectuarem a revisão dos textos. Permite um distanciamento em relação ao texto que facilita a revisão e reformulação.

A revisão pode, ainda, ser directa ou indirecta. Na primeira, o texto é revisto por outros alunos que apresentam as propostas de reformulação ao autor ou a toda a turma. Na segunda, o aluno lê o seu texto à turma para ser comentado. Desses comentários surgirão as propostas de reformulação bem como a decisão quanto à sua adopção ou não. Quer numa quer noutra, o aluno tem a possibilidade de confrontar e avaliar propostas hipóteses de reformulação.

Também Cassany (1999)¹ propõe as seguintes técnicas de revisão para alunos:

1. **Lê como os teus leitores:** imagina-te por momentos o leitor. Lê o texto a partir do seu ponto de vista e detém-te em cada parágrafo. Em que pensas? Compreendes? Estás de acordo? Ao terminar analisa todas as impressões pela tua óptica de autor. Que podes fazer para evitar o que o leitor pensou de negativo
2. **Pede ajuda a um colega da turma:** que leia e que comente o que escreveste. Prepara as perguntas que lhe farás, o que interessa que te diga. Escuta com atenção a sua opinião e não o interrompas. Aproveita

¹ Cassany, Daniel Y Garcia del Toro, António (1999). *Recetas para Escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed Plaza Mayor (adaptado)

as ideias que podem melhorar o teu texto, mas não tens obrigação de seguir todas as sugestões.

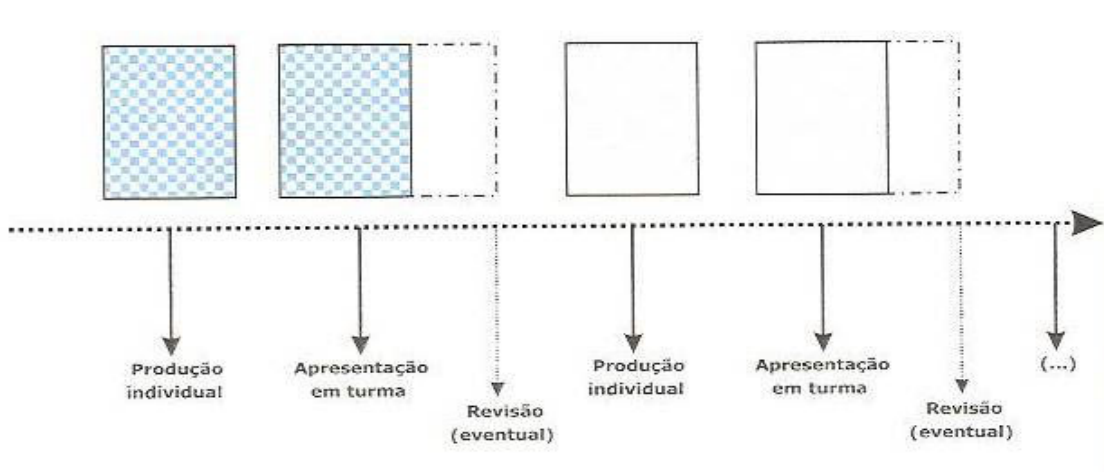
3. **Oraliza o que escreveste:** lê o teu texto em voz alta como se o estivesses a dizer aos teus leitores. Escuta como soa. Fica bem? Agrada-te? Corrige o que possas melhorar.
4. **Compara os planos:** compara a versão final da tua escrita com os planos iniciais. Esqueceste algo? O texto corresponde aos teus objectivos? Mantém a estrutura prevista?
5. **Computador:** Verifica o texto no computador. Utiliza as sugestões de correcção ortográfica e tipográfica, sinónimos, reformulação de orações, etc. As máquinas detectam imperfeições ou esquecimentos que não descobrimos.
6. **Melhorar o produto:** mesmo que o texto cumpra os seus propósitos, podes melhorá-lo. Pergunta-te: como posso melhorar a escrita? Como posso ser mais claro, mais atractivo e mais informativo?

O professor deve integrar e orientar toda a discussão, e confirmar as propostas.

Este trabalho de reformulação e aperfeiçoamento pode tornar-se mais fácil, motivador e estimulante com a utilização de processadores de texto ou quadros interactivos. Estas actividades constituem uma boa alternativa à correcção e classificação efectuadas exclusivamente pelo professor. Por outro lado, são oportunidades de interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção e construção de autonomia na elaboração de textos.

Trata-se, em última análise, de um trabalho sequencial, em que o aluno é conduzido à verificação de que qualquer escrito pode ser objecto de múltiplas (re)formulações e ao mesmo tempo facilita o desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita como se pode ser apresentado em esquema:¹

¹ Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. Brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. DGIDC. Lisboa 2007



4.3. Revisão e Correção

Convém não confundir revisão com correcção.

Longe de poder ser considerado assunto fora de questão, o processo metodológico de correcção do exercício de redacção é muito importante, e poderá pesar extraordinariamente em todo o processo revisão e na avaliação/classificação final do exercício de escrita do aluno. Este problema ainda não é encarado por todos os professores do mesmo modo. E se para uns a questão é vista com a importância que realmente tem, para outros ela não é assumida com a relevância que merece.

Verifica-se que os professores, no seu trabalho de análise dos textos escritos pelos alunos, comparam a forma escrita por eles com a forma correcta, sublinhando e registando os erros detectados. Contudo, a análise e classificação das incorrecções ortográficas é feita poucas vezes.

No processo de correcção, há dois aspectos importantes e complementares. Um deles prende-se directamente com a actividade específica do professor e o outro com a interacção íntima e directa entre o aluno e o professor. Isto é: por um lado temos o processo de correcção/avaliação da responsabilidade prioritária do professor, por outro o accionamento de todos os mecanismos necessários ao progresso dos alunos,

em função dos objectivos pretendidos (as estratégias de recuperação, por exemplo). Assim, a interacção ensino-aprendizagem será sempre mais eficiente que o registo simples de algumas anotações, muitas vezes arbitrárias, na folha do aluno, ou mesmo do que a correcção colectiva dos erros mais salientes e comuns.

Baptista, Viana e Barbeiro (200:39)¹, referem que a análise das incorrecções ortográficas permitem compreender melhor as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da ortografia e a solução que encontram para escrever as palavras e avaliar quais os erros que surgem de forma mais frequente. Perante as incorrecções, a solução não passa, simplesmente, por apresentar a palavra correcta ao aluno; o professor deverá encontrar as estratégias e actividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica.

4.4. A simbologia de correcção do exercício de redacção

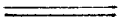








Verifica-se que quase nunca existe um critério de correcção uniforme, por parte do professor, facto esse que se traduz, por vezes, num conjunto de anotações assistemáticas na folha do texto do aluno.

Logo no início do ano lectivo, deverá ser debatido com os alunos da turma, o conjunto de sinais a utilizar pelo professor, em todos os exercícios escritos.

Consciente da dificuldade que uma lista exhaustiva de símbolos acarreta tanto para o professor como para os alunos, apresenta-se uma proposta de simbologia para os erros mais frequentes. São eles os que se seguem²:

¹ Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L. (2008). Brochura *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica* (em suporte digital)

² Estes símbolos, criados pela autora desta dissertação, foram entregues aos alunos, numa ficha de trabalho, que se encontra em anexo. Todas as redacções foram corrigidas tendo em conta esta simbologia.

	Ortografia errada, acentuação incorrecta.
	Erro ou falta de pontuação.
	Ideias confusas, falta de clareza, imprecisão vocabular. <u>Reformular parágrafo ou frase.</u>
	Caligrafia pouco clara.
	Repetição inestética de palavras ou expressões.
	Falta de parágrafo. <u>Abrir parágrafo.</u>
	Parágrafo errado. <u>Desfazer parágrafo.</u>
	Descontinuidade das ideias ou frases.
	Ideia incompleta.
	Forma verbal incorrecta. (tempo, modo, pessoa, nº).

Perante diversidade de erros ortográficos, Várias outras propostas de simbologia podem ser elaboradas mas, o seu uso deve ser prática corrente pois facilita a elaboração, pelo professor, de fichas de registo, onde assinala as incorrecções, as analisa e classifica para, em seguida, determinar quais as estratégias de correcção a usa

precebi – erro ortográfico

Pensava de que teria de ir embora. – erro sintáctico ou de estruturação ou imprecisão lexical

Sai de casa ~~X~~ Porque queria apanhar ar. – erro ou falta de pontuação

De manhã, passeei pela praia, à beira-mar. Apanhei conchas e pedrinhas e conversei com a minha prima. Vesti o fato de banho e pus protector solar e, antes de sair, tomei um bom pequeno-almoço, no terraço com toda a família.

reformular o parágrafo (ou frase)

↑
↓
aumentar parágrafo ou frase

↓
↑
reduzir parágrafo ou frase

4.5. Modelos de Correção do Professor - Pedagogia do Erro

CASSANY, (2005)¹, aponta os seguintes modelos de correção:

	TRADICIONAL	BASEADA NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto. • Ênfase na escrita. Trabalham-se os erros das escritas dos alunos. • Ênfase na forma. Limpa-se a fachada do texto (ortografia, gramática etc.). • 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no processo. Corrigem-se os rascunhos. • Ênfase no escritor de acordo com os hábitos do aluno. • Ênfase no conteúdo e na forma. Constrói-se o sentido e depois a sua formulação linguística
Papeis do Professor e do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Professor como juiz da escrita. Valoriza os textos do aluno segundo a norma. • Aluno acomodado aos critérios do professor. Faz e escreve o que o professor quer que faça e escreva. • 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é colaborador/orientador. Valoriza os textos do aluno segundo uma pauta de avaliação distinta. • O professor acomoda-se ao aluno e ajuda-o a concretizar o seu texto.
Perfil do bom escritor	<ul style="list-style-type: none"> • Norma rígida de correção. Uma só norma para todos os alunos e para todas as escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Norma flexível, respeitando o estilo/perfil do aluno.
Atitude de respeito pela correção	<ul style="list-style-type: none"> • Correção como reparação de textos defeituosos. O erro é encarado como uma consequência do desconhecimento de regras gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e melhoramento de textos em construção.
Da visão do erro...	<p>... como problema (obrigação) para a aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pretende-se prevenir e evitar; - considera-se prejudicial; - percebe-se como uma ameaça; - encara-se como um fenómeno único; - tratam-se todos os casos. 	<p>... como indício de aprendizagem (recurso didáctico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceita-se como normal; - vê-se como parte necessária do processo; - encara-se como um fenómeno neutro; - há-os de muitos tipos; - a sua importância e tratamento variam.
...à visão «A aprendizagem»	<ul style="list-style-type: none"> - mimética; - em progressão linear; - acumulação de dados; - controlo de fora; - dirigida - cega; - para o uso; - que joga pelo seguro. 	<ul style="list-style-type: none"> - criativa; - em progressão cíclica; - como aproximação global; - mediante treino e erro; - heurística; - exploratória; - consoante o uso; - que corre riscos.

¹ CASSANY, Daniel (2005). *Describir. el Escribir. Como se aprende a escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor (adaptado)

Cassany (2005)¹ aponta, também, alguns conselhos para melhorar a correcção, a saber:

- Corrigir apenas os erros que o aluno possa apreender.
- Corrigir só o que o aluno escreve ou tenha presente que escreveu.
- Tutorar na aula os grupos e pares que estão a escrever.
- Corrigir as versões prévias do texto (rascunhos, esquemas).
- Falar com os alunos, se possível, antes de marcar graficamente o texto.
- Indicar/sublinhar os erros e pedir aos alunos que procurem soluções e melhoramentos.
- Negociar com o aluno um sistema claro de anotações.
- Dar instruções para melhorar a escrita: reescrever o texto, ampliar o parágrafo x, acrescentar mais pontos ou vírgulas, etc.
- Reservar tempo em aula para ler e comentar as correcções.
- Ensinar o aluno a autocorrigir-se através de guias, grelhas, dicionários, gramáticas.
- Utilizar a correcção como recurso didáctico e não como obrigação. Variar as técnicas.
- Adaptar a correcção de cada texto às necessidades e aos interesses dos alunos.

Como conclusão, facilmente se aceita que esta intervenção sobre o erro permite um trabalho mais organizado sobre o mesmo, que vai desde a análise do tipo de incorrecção até à delineação de estratégias diferenciadas, actividades e produção de materiais de acordo com as incorrecções detectadas. Esta mudança de práticas permite ainda desenvolver nos alunos a sua capacidade de análise e de trabalharem autonomamente.

¹ Cassany, Daniel (2005). *Expresión Escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros (adaptado)

Capítulo II

ORIENTAÇÕES CURRICULARES

1. Currículo Nacional do Ensino Básico

Construir competências é virar as costas aos saberes?

Um dos objectivos da política educativa do nosso país, depois de assegurado o alargamento da escolaridade básica de seis para nove anos, (12 anos, muito em breve) garantindo que a ela todos tenham acesso, é dar a todas as crianças e jovens oportunidades idênticas de desenvolverem as suas capacidades, tendo em conta a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a nossa sociedade. Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, autoridades educativas de diversas nacionalidades têm convergido esforços para verificar o progresso ante os compromissos firmados pelos países naquela ocasião e estabelecer objectivos mais concretos para a universalização do ensino primário (UNESCO, 1998).

Porém, mais que promover o acesso pleno à Educação básica, a comunidade internacional, desde então, tem concordado que a prioridade fundamental de qualquer esforço no âmbito educativo deverá ser a oferta de *Educação de Qualidade* para todos, entendendo-a como um pré-requisito para a igualdade e para o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade (UNESCO).

Como resultado disso, o conceito de competências passou a configurar reformas curriculares em diversos países, principalmente desde o início da década de 90. Esta orientação está expressa, ainda, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI¹, que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizantes, propondo a sua ampliação a todas as crianças, e baseado, também, na concepção de educação definida na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*:

¹ DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001

Resposta às Necessidades de Educação Básica, de que se transcreve parcialmente, o artigo 1º:¹

1. Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem.

4. A educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação

(in UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME. pp. 10-11)

Competência é uma palavra utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa, sendo que o seu oposto, além de implicar a negação, carrega um sentido pejorativo.

Nos anos 60, com Chomsky, a competência constitui um sistema formado por uma gramática e um léxico, que permite ao falante de uma língua construir um número indefinido de frases gramaticais e compreender frases nunca ouvidas, (conhecimento interiorizado que o falante tem da sua língua, por oposição a *performance*). Passando por Piaget e até aos nossos dias, este conceito passou a ser identificado em diferentes perspectivas na área das ciências sociais: competência linguística em Chomsky, competência cognitiva em Piaget, competência cultural em Lévi-Strauss.

Nos últimos anos, o tema *competência* passou a fazer parte de discussões académicas e empresariais, associado ao nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educativos).

Competência é um saber agir, responsável e reconhecido pelos outros. Implica saberes como mobilizar, utilizar e transferir conhecimentos, recursos e

¹ UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME. pp. 10-11

habilidades num determinado contexto. Surge associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos saber aprender, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. É neste sentido que o termo competência é usado no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, isto é, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes.

Seguindo estes princípios, e como forma de responder às necessidades da educação básica dos nossos jovens, a reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei 6/2001 pressupõe a **transformação gradual das orientações curriculares de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseadas em conteúdos e metodologias correspondentes, para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo, considerando o ensino básico como um todo.**

O Decreto-Lei 6/2001 define, então, o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada ciclo, bem como o perfil de competências de saída. Neste sentido, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* constitui-se como elemento de referência nacional, elencando o conjunto de competências consideradas essenciais, diferenciando e identificando as competências gerais a desenvolver ao longo de Ensino Básico e as competências específicas de cada área disciplinar.

Em termos de organização interna, o currículo por competências não é disciplinar, dado que, as habilidades e competências a serem formadas, exigem, muitas vezes, conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso se surgem as áreas curriculares e conceitos como transversalidade e interdisciplinaridade, dando a perspectiva de um currículo integrado.

De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, são dez as competências gerais (que correspondem ao perfil de saída no final do Ensino Básico e que importa, aqui referir devido à imagem dominante de transversalidade da língua materna)¹:

¹ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais. ME. Departamento de Educação Básica. (p15).

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 as línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;*
5. *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados;*
6. *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*
7. *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*
8. *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*
9. *Cooperar com os 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.*

O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência. De notar que a operacionalização de cada uma destas competências tem um carácter transversal e se concretiza em áreas específicas do saber, tendo em conta os contextos de aprendizagem dos alunos. Ora, a disciplina de *Língua Portuguesa* tem um papel fundamental no desenvolvimento dessas competências graças à sua transversalidade, pelo que todas elas podem ser operacionalizadas para a disciplina de *Língua Portuguesa*.

No estudo realizado por solicitação do Departamento de Educação Básica (1997), as autoras Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz consideram “*três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana: o reconhecimento, a produção e a elaboração. (...)*”.

Com base nestas três capacidades e na distinção entre os usos primários e os usos secundários, da língua, reconhecem **cinco competências nucleares na área curricular da língua materna: a compreensão do oral, e a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito**, que alimenta cada uma das quatro outras competências»¹.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* propõe as mesmas competências específicas para a disciplina de *Língua Portuguesa*, define os objectivos para o seu desenvolvimento e níveis de desempenho intermédios e finais, por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade), promovendo a sequencialidade do processo ao longo dos três ciclos da educação básica, num percurso orientado para o alargamento e aprofundamento dessas competências, respeitando a continuidade vertical e transversal das aprendizagens, sendo certo que o desenvolvimento de cada uma destas cinco competências influencia e é influenciado pelo desenvolvimento das outras quatro.

O presente estudo irá debruçar-se, apenas, sobre as competências da escrita, mais precisamente na escrita compositiva e na ortografia – conhecimento explícito, pelo que se transcrevem do *Currículo Nacional do Ensino Básico* as metas e os objectivos do seu desenvolvimento ao longo da escolaridade básica (p. 31):

Meta – Desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (...)
- *Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários textos;*

¹ Sim-Sim, Inês, Duarte I., Ferraz, M. J. *A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. (1997) Lisboa: Editorial do ME p 12.

- *Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.*

Competências específicas para o 2º ciclo (p 35):

Expressão escrita	Conhecimento explícito
Automatismo e desenvolvimento no processo de escrita	Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais e atitudinais
Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário	Capacidade de reflexão linguística com objectivos atitudinais
Conhecimento de técnicas fundamentais da escrita compositiva	Conhecimento sistematizado de aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão

Assim, conclui-se que o *Currículo Nacional do Ensino Básico* propõe um paradigma educacional, com enfoque na aprendizagem e não no ensino, em que o papel do professor surge como mediador entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade dos alunos. Por isso, propõe, ainda, a sua gestão flexível, deixando na mão das escolas e professores a sua adaptação aos diversos contextos em que trabalham, incluindo os alunos. Para desenvolver competências é necessário trabalhar por projectos e resolução de problemas, propondo desafios que levem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos, habilidades e valores.

Desta forma, aumenta a responsabilidade do professor na transposição do currículo para a sala de aula, obrigando-o a romper com práticas há muito enraizadas. Aumenta, também, a responsabilidade do aluno uma vez que, se as competências são necessárias a cada indivíduo e a incapacidade de as

adquirir gera o fracasso, o desemprego e a exclusão social a que vulgarmente se associa a «não ser competente para...».

Alcançar uma boa *performance* linguística é, pois, um factor decisivo para o desenvolvimento psicológico, cultural e social de qualquer ser humano e é, igualmente, um factor de integração em qualquer sociedade.

2. Análise do programa actualmente em vigor

2.1. Reforma de 1986 – Programa de 1991

A reforma do Sistema Educativo Português de 1986 constitui-se como forma de “*contribuir para corrigir as assimetrias sociais e culturais e para dar resposta aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade (...) e de justiça social.*” (Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86 publicada no Diário da República (I série) nº 18 de 22 de Janeiro de 1986).

A disciplina de *Língua Portuguesa* passa a ter, no âmbito desta reforma, um estatuto de disciplina central, ultrapassando-se a si própria e apresentando-se como «*matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas.*» (Dec-Lei nº 286/89), sendo, por isso, transversal a todo o currículo. Trata-se de uma valorização do ensino da língua portuguesa de tal modo que “*Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português*” (Dec-Lei nº 286/89).

A mesma orientação é constatada no sistema de avaliação dos alunos, aprovado pelo Despacho Normativo nº 98-A de 1992, que no seu ponto 3 determina: “*nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no*

âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.”.

No âmbito dessa Reforma são elaborados os programas, em vigor desde 1991, caracterizados por uma flexibilidade que vá ao encontro das diversas necessidades dos alunos e das condições específicas das escolas.

São disponibilizados dois documentos.

No primeiro, a *Organização Curricular e programas, (I Volume)* é definida a Organização curricular, finalidades, objectivos gerais, conteúdos, orientação metodológica e avaliação. Os conteúdos, organizados em domínios, apresentam-se numa estrutura quadripartida: Ouvir/Falar, Ler e Escrever.

O segundo, *Plano de Organização do Ensino Aprendizagem (II Volume)*, retoma os objectivos gerais no I volume, apresenta processos de operacionalização dos conteúdos por ano de escolaridade, assim como um conjunto de indicações metodológicas, propostas de avaliação e sugestões bibliográficas. Este último documento, pelas suas indicações metodológicas, acaba por funcionar como referencial para os professores.

O Departamento de Educação Básica nesta sua proposta de reorganização curricular considera:

- **A implementação da gestão flexível do currículo que visa:**

A construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente tendo em vista a formação integral e a promoção de aprendizagens significativas.

- O fim da concepção de currículo como um conjunto de normas a cumprir uniformemente em todas as salas de aula, no contexto da crescente autonomia das escolas.

- **Uma nova visão de currículo e novas práticas de gestão curricular:**

O currículo deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível, que integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região.

- **Um currículo baseado nas competências e experiências educativas essenciais:**

O currículo nacional está associado à definição de orientações sobre aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto, e nas diversas áreas que o integram.

- **Uma perspectiva integrada de currículo e avaliação:**

Currículo e avaliação são componentes integradas no mesmo sistema. Avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Deve ser consistente nos procedimentos tanto em relação aos objectivos curriculares como quanto às formas de trabalho desenvolvidas com os alunos; ter um carácter formativo e ser rigorosa quanto aos procedimentos.

- **A atribuição de uma maior autonomia e capacidade de decisão à escola, aos professores e aos seus órgãos de coordenação pedagógica:**

A gestão curricular por parte da escola processa-se a vários níveis: o da própria escola, o da turma e o do professor.

2.2. Objectivos e conteúdos elencados pelo programa no domínio escrever para o 2º Ciclo do Ensino Básico

Conteúdo – Escrita expressiva e lúdica:

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.
- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.

Conteúdo – Escrita para apropriação de técnicas e modelos:

- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
- Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
- Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita.

Conteúdo – Aperfeiçoamento de texto (p.39): - Cujas finalidades pretendem valorizar o produto da escrita em detrimento da prática e a reflexão do processo (Brandão, 1991)

- Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.
- Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
- Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.
(pp.32-39)

O domínio **Funcionamento da língua** apresenta-se como um conhecimento transversal, apontando para um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua e tem como objectivos:

- Apropriar-se pela reflexão e pelo treino de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal.
- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso. (p41)

Os conteúdos apresentados neste domínio visam a construção do texto escrito – noção de parágrafo, período e frase; as formas de representação do discurso – directo e indirecto; a distinção das classes de palavras; os processos de enriquecimento do léxico e as regras de ortografia. De acordo com o programa de *Língua Portuguesa para o 2º Ciclo*, “*A multiplicidade de práticas de análise e reflexão sobre as falas, sobre a escrita e sobre a leitura deverá permitir a tomada de consciência progressiva da estrutura e do funcionamento da língua e conduzir à sistematização oportuna das regularidades observadas.*” (p. 40).

Os processos de operacionalização dos conteúdos, embora apresentados por ano de escolaridade, são praticamente idênticos para o 5º e 6º anos, devem ser entendidos numa perspectiva de progressão da aprendizagem em espiral. O volume II do programa apresenta, ainda, processos de operacionalização dos conteúdos, indicações metodológicas e sugestões bibliográficas que têm como objectivo “*complementar os programas base com instrumentos que orientem de forma mais precisa o processo de ensino-aprendizagem*”¹. As indicações metodológicas contêm informações bastante úteis para o professor porque fornecem informações sobre a gestão do programa, como o “*levantamento dos saberes, interesses e necessidades dos alunos*”, e partilha de responsabilidades e de decisões entre aluno e professor (programação). Finalmente, no capítulo avaliação são indicados referenciais que contemplam cada um dos domínios e têm em vista a construção de elementos de observação, destacando a necessidade de criar informações precisas destinadas aos alunos e encarregados de educação.

¹ *Organização Curricular e programas – Ensino Básico, 2º Ciclo, DEB-ME, 1991*

Em conclusão, o processo pedagógico encontra-se centrado nos alunos e as aprendizagens são construídas, mobilizando as atitudes de **diálogo**, de **cooperação** e de **confronto das opiniões**. É essencial que se fomente o **desejo de conhecer**, ao mesmo tempo que se desenvolve o gosto de **ouvir**, **falar**, **ler** e **escrever**.

De acordo com este programa, **a aprendizagem da escrita:**

- **Constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua.**
- **Entende-se que a sua prática organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais.**
- **A interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer.**
- **Permitirá ao aluno expor-se através das suas produções, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento de textos.**

É, pois, importante que, na sala de aula, se promovam experiências que conduzam à verificação de que qualquer texto é passível de inúmeras reformulações e se criem fórmulas motivadoras de regulação da prática da escrita. Cabe ao professor o papel de animador e criador de situações para melhorar a escrita, diversificar estratégias, integrando-a em projectos funcionais e investidos de significação.

2.3. Proposta de actividade de aperfeiçoamento de texto de acordo com o programa em vigor

Como forma de operacionalizar algumas actividades à luz deste programa, propõe-se, em seguida, uma actividade de escrita - aperfeiçoamento de texto, para alunos de 6º ano de escolaridade:

1ª aula (90 minutos)

1. Análise, na aula, do conto «O Rei Vai Nu» de Hans Christian Andersen, no âmbito do texto narrativo.
2. Leitura dramatizada do conto.
2. Debate sobre a problemática do «Parecer» em articulação com Formação Cívica.
3. Motivação para a actividade escrita:

3.1. Leitura e análise da proposta:

Escrever

Imagina que trabalhas para uma revista e que a tua função é ajudar os leitores a resolver os seus problemas. Em conjunto com o teu par, dá resposta a duas das seguintes mensagens.

MODAS ... APARÊNCIAS ... MODAS ... APARÊNCIAS ... MODAS

- 1 A minha mulher quer andar sempre na moda e, por isso, gasta todo o meu ordenado em roupas. Mal dá para comermos. Que faço?
- 2 O meu filho de catorze anos agora usa um penteado muito esquisito, cheio de totós. Ele diz que está na moda, mas eu sinto vergonha de sair com ele à rua porque ficam todos a olhar. Que hei-de fazer?
- 3 A minha bisavó tem oitenta anos e insiste em usar minissaia. Como hei-de convencê-la de que isso não lhe fica bem?
- 4 Sou professora e alguns alunos insistem em usar expressões do género *Bué fixe! Baza!* e até palavrões que afirmam estar na moda. Gostaria de saber a vossa opinião acerca disto.
- 5 Os meus pais todos os meses me obrigam a ir à ópera porque dizem que todas as pessoas de bem lá vão. Eu não consigo gostar daquelas canções. Que me aconselham?
- 6 Tenho um professor que chega à aula e não dá a matéria. Fala de tudo o que lhe aconteceu, atende o telemóvel e ensinar... nada. Diz ele que já não se usa cumprir o programa. Será que isto é verdade?

Depois de analisada a proposta de escrita, os alunos procederam à sua realização, mas em trabalho individual, Os trabalhos foram recolhidos pelo professor.

Nota: Tanto o texto como a proposta de actividade escrita constam do manual dos alunos – *Novo Português em Linha*. Maria do Céu Vieira Lopes, Dulce Neves Costa ¹

2ª aula (45 minutos)

O professor distribuiu, aos alunos e ao acaso, alguns dos trabalhos elaborados e que previamente seleccionara. **(Não foi feita qualquer correcção/anotação por parte do professor).**

1. Em trabalho de pares, os alunos procederam ao aperfeiçoamento do texto que lhes fora atribuído tendo em conta:
 - A construção do texto (parágrafo, período, frase)
 - Organização da estrutura frásica, a pontuação e a ortografia.

Texto a aperfeiçoar:

A tua bisavó ainda gosta de usar minissaia?

Podes resolver o problema falando com ela, dizendolhe para se olhar ao espelho.

Ou então propões a uma amiga da tua avó para, que, também vista uma.

Se a tua bisavó for teimosa, e se lhe disser que fica bem, diz-lhe a verdade.

- Bisavó, vou te dizer uma coisa...tens as pernas muito feias.

Diz-lhe isto com calma e serenidade se ela levar a mal desata a correr.

Aluno A

¹ Lopes, Mª do Céu Vieira, Rola, Dulce. *Novo Português em Linha* – Língua Portuguesa 6º Ano (Manual adoptado). Lisboa. Plátano Editora 2005

Texto reformulado:

Caro leitor:

Se o seu problema é a sua bisavó insistir em usar minissaia estamos aqui para ajudá-lo.

Em primeiro lugar, leve-a a uma consulta com o psicólogo para a ajudar a ver que o leitor tem razão e mostrar que, naquela idade, já não se usa essa roupa.

Em segundo lugar, se esta solução não der resultado, leve-a a um lar de terceira idade e ela verá que todas as senhoras andam de calças.

Finalmente, para ela não se sentir tão idosa, diga-lhe para usar uma saia mais comprida, talvez uns dez centímetros.

São estes os conselhos que eu lhe sugiro.

Alunos B e C

2. Os trabalhos finais foram visualizados no projector, para pequenos acertos finais e para estabelecer as comparações entre a primeira versão e a segunda.

Os próprios alunos concluem que:

É sempre possível reformular um texto.

«O texto reformulado contém mais informação e está mais organizado»

3. Programas de Português do Ensino Básico 2008

Em vigor há já 20 anos, os actuais programas foram sofrendo, ao longo desse tempo, pequenos ajustes, fruto de novos estudos científicos e avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido e novos documentos entretanto publicados. De entre esses estudos salientam-se, pela sua importância na mudança de práticas pedagógicas instaladas, os seguintes:

- 1996/97, O Departamento de Educação Básica lança o **Projecto de Reflexão Participada sobre os currículos do Ensino Básico**.
- 1997 – Na sequência o Projecto anterior, o Ministério da Educação através do Departamento de Educação Básica encomenda estudos sobre áreas curriculares que necessitem de maior atenção, publicando e enviando às escolas o resultado desse estudo:
A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho (DEB).
- 2001 – O Ministério da Educação publica o ***Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*** definindo as competências gerais e as competências específicas para todo o ensino básico e conseqüentemente para o ensino do Português.
- Desde 2006 está em curso o **Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)**, com o objectivo de oferecer formação aos professores de Português, no 1º Ciclo.
- Desde 2007 o Ministério da Educação desenvolve o **Plano Nacional de Leitura**, cujas orientações e objectivos começam a ser desenvolvidos nas escolas, particularmente no 1º e 2º ciclos.
- 2007, Maio – A **Conferência Internacional sobre o Ensino do Português** de cujo debate e reflexão surge um conjunto de recomendações que “contribuam para aprofundar as questões abordadas, bem como para reajustar e mesmo

corrigir aspectos importantes do ensino de português, tal como presentemente ele se processa entre nós”¹

- 2008 – É publicado o **Dicionário Terminológico** que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua. (<http://dt.dgisd.min-edu.pt>).

Neste enquadramento, são, então, elaborados novos programas de Português para o ensino básico, por uma equipa coordenada por Carlos Reis. Estes programas, neste momento em fase experimental, entrarão em vigor no ano lectivo 2010/2011. De acordo com os seus autores, este programa não constitui uma ruptura com o anterior, tomando-o, antes como ponto de partida. Identificam-se três linhas determinantes na sua concepção:

- As mutações que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) vieram operar no ensino
- A exigência da presença de textos literários no ensino da língua
- A necessidade de se acentuar uma componente de reflexão expressa sobre a língua, de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade. (pp3-5).²

O programa toma como referências o Documento de Trabalho enviado às escolas pelo DEB (1999), *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Essenciais e níveis de Desempenho*³ e o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB)*⁴ que estabelecem como objectivo central do ensino da língua portuguesa «possibilitar a todos o acesso ao Português padrão».

¹ Actas. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Ministério da Educação/DGIDC, 2008

² Programas de Português de Ensino Básico. Ministério da Educação – DGIDC (2008)

³ *A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Editorial do ME. 1997)

⁴ *Currículo Nacional de Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do ME. (2001)

Esta aproximação das variedades à norma ou língua padrão é justificada pela sua utilização em “*textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita*” (p 37). Assiste-se, pois, a uma valorização e domínio da norma linguística como forma de acesso à integração e plena realização pessoal, social e profissional. O programa reformula, ainda, os níveis de desempenho e os objectivos mínimos aparecem substituídos pelas competências essenciais. As reformulações ao nível da disciplina, possibilitam, além dos aspectos citados uma orientação precisa sobre a actuação do professor, através do estabelecimento de competências gerais, de competências específicas para cada uma delas, de níveis de desempenho e de tipo de situações educativas a desenvolver.

De acordo com o novo programa, são competências gerais aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas. São competências linguístico-comunicativas as que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. Por sua vez, as **competências específicas** implicadas nas actividades linguísticas **são cinco**:

- No modo oral: **compreensão do oral**
Expressão do oral
- No modo escrito: **Leitura**
Escrita
- Transversal a estas competências: **Conhecimento explícito da língua.** (p15,16).

É de salientar que, relativamente ao programa de 1991, o conhecimento explícito, então denominado funcionamento da língua, transversal aos outros domínios, ganha autonomia, apresenta-se como um corpo que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado e assume-se como fundamental na aprendizagem das restantes competências. Por seu lado, a **escrita** é

entendida como “(...) o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (p. 16). Parece, pois, que a escrita ganha uma dimensão ortográfica muito grande, em detrimento de um sistema de significação.

Resultados esperados para as competências da escrita e conhecimento explícito no 2º ciclo (pp. 27-28):

Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação.• Recorrer a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.• Escrever textos em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado – desde textos objectivos e simples relacionados com áreas da vida pessoal, social ou escolar até textos mais complexos – adoptando as convenções próprias do género seleccionado.• Produzir textos coesos e coerentes em português padrão, com tema de abertura assinalando e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da pontuação.
----------------	---

Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir e identificar unidades, regras e processos de funcionamento da língua, explicitando, através de terminologia apropriada, recursos linguísticos fundamentais, nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua. • Mobilizar o repertório de conhecimentos na resolução de problemas e para compreender e exprimir-se adequadamente, com vista a melhorar a proficiência linguística no modo oral e no modo escrito. • Reconhecer diferentes registos da língua, distinguindo marcas específicas da linguagem oral e escrita e identificando os efeitos das tecnologias da informação e comunicação nos usos do português. • Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como norma.
---	--

Ao analisar os resultados esperados ao longo dos três ciclos, é possível apreender toda a dinâmica da progressão. Contudo, não é proposta uma hierarquização que permita estruturar a progressão e consolidação das aprendizagens, sendo essencial que o professor proceda a esse trabalho.

Por sua vez, os **descritores de desempenho** constituem-se como sendo uma especificação e operacionalização dos resultados esperados. No entanto, esta relação nem sempre é muito clara, tornando-se, por vezes, difícil estabelecer uma relação directa entre ambos como se pode observar consultando os documentos.

De um modo global, poder-se-á concluir que este novo programa se apresenta como uma continuidade e aprofundamento do programa anterior. Mantém os conteúdos programáticos, agora organizados por planos. Para o

conhecimento explícito da língua esses planos são: Plano da língua, variação e mudança; plano fonológico; plano morfológico; plano das classes de palavras; plano sintáctico; plano lexical e semântico; plano discursivo e textual; plano da representação gráfica e ortográfica.

Mudam as abordagens, propondo uma aula mais activa e um trabalho mais articulado sobre as diferentes competências.

No entanto, é um documento excessivamente longo, com uma terminologia pesada, por vezes, confusa. Sente-se a falta de orientações no que respeita à anualidade quer dos conteúdos e resultados esperados, quer dos descritores de desempenho, metas a atingir, estando sujeito à interpretação dos professores, arrastando toda uma problemática daí decorrente. Muitas das competências previstas no programa apresentam um carácter crítico e valorativo que é difícil avaliar.

Do programa de uma disciplina, espera-se o estabelecimento de metas claras, simples, susceptíveis de serem objectivamente avaliáveis, o que não acontece neste documento.

A própria organização formal é complicada, de difícil leitura, muito menos de consulta rápida, com sucessivas remissões para o Dicionário Terminológico.

Todas estas vicissitudes, aliadas ao facto de, como é do conhecimento geral, os professores terem um fraco conhecimento dos programas, farão com que o professor fique demasiado dependente de um manual e da interpretação que este fizer do programa.

3.1 Proposta de Anualização do Programa-2º ciclo

Para melhor clarificação de toda esta problemática, apresenta-se nas páginas seguintes a anualização do programa do 2º ciclo proposta por Fernanda Costa e Luísa Mendonça, no manual de 5º ano –*DIÁLOGOS, Língua Portuguesa*, Porto Editora, ainda no prelo.¹

¹ Costa, Fernanda, Mendonça Luísa. *DIÁLOGOS, Língua Portuguesa*, Porto Editora (No prelo). Manual de Língua Portuguesa, 5º Ano

Diálogos 5 / 6 – ANUALIZAÇÃO DO PROGRAMA – 2.º ciclo

Competência: Conhecimento explícito da língua

Plano da Língua, Variação e Mudança		
Descritores de desempenho	Conteúdos	
<p>5.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar em enunciados orais e escritos a variação em vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático). Distinguir contextos geográficos e sociais que estão na origem de diferentes variedades do português. Identificar propriedades da língua padrão. Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da recepção e da produção no modo oral e escrito. 	<p>5.º ano</p> <p>Mudança linguística</p> <p>Factores internos e externos e tipos de mudança</p> <p>Variação e normalização linguística</p> <p>Dicionário monolíngue, de sinónimos</p> <p>Glossário</p>	<p>6.º ano</p> <p>Variedades do português: africanas e brasileira</p> <p>Língua padrão</p>

Plano Fonológico		
Descritores de desempenho	Conteúdos	
<p>5.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar unidades mínimas com valor distintivo nas palavras. Distinguir ditongos crescentes e decrescentes. Distinguir ditongos de sequências de duas vogais que não pertencem à mesma sílaba. Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras. Distinguir sílaba gramatical de sílaba métrica. 	<p>5.º ano</p> <p>Sons e Fonemas</p> <p>Fonema</p> <p>Sequências de Sons</p> <p>Semivogal</p> <p>Ditongo: crescente e decrescente</p> <p>Hiato</p> <p>Estrutura silábica</p> <p>Sílaba métrica e sílaba gramatical (segmentação)</p>	<p>6.º ano</p>

Observação: No 1.º ciclo, são introduzidos os seguintes conteúdos: a) Vogais orais, nasais; consoantes; b) Ditongos orais e nasais; c) Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo; d) Sílaba tónica e sílaba átona; e) Palavras agudas, graves, esdrúxulas.

Plano Morfológico		
Descritores de desempenho	Conteúdos	
<p>5.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. Explicitar categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis. Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos. Identificar paradigmas flexionais irregulares em verbos de uso muito frequente. Estabelecer grupos de verbos de conjugação incompleta. Explicitar padrões de formação de palavras complexas. Deduzir o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos nominais, adjectivais e verbais do português contemporâneo. 	<p>5.º ano</p> <p>Palavras variáveis e invariáveis</p> <p>Flexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pronomes pessoais: caso [função sintáctica de sujeito, complemento directo / indirecto] Verbo regular Vogal Temática: paradigmas flexionais da 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugação Formas verbais finitas: mais-que-perfeito do indicativo; condicional (modo); presente. 	<p>6.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Pronomes pessoais: caso [função sintáctica de complemento obliquo] <p>Condicional (tempo e modo)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir regras de formação de palavras por composição de duas ou mais formas de base. <p>Vogal temática</p>	<p>imperfecto e futuro do conjuntivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas verbais não finitas: gerúndio, participio, infinitivo pessoal Verbo irregular Processos morfológicos de formação de palavras Palavras complexas [distinção entre palavra, forma de base, radical e afixo] Derivação Afixação [sufixação e prefixação] Composição 	<p>Verbs defectivos impessoais; unipessoais; forma supletiva</p> <p>Derivação Afixação [parassintese] Composição</p>
<p>Observação: No 1.º ciclo, são introduzidos os seguintes conteúdos: a) Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino); grau (aumentativo, diminutivo), (normal, comparativo, superlativo); b) Flexão pronominal – número (singular, plural); género (masculino, feminino); pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª); c) Flexão verbal – conjugação (1.ª, 2.ª, 3.ª); singular, plural; número (singular, plural); d) Tempos verbais – presente, futuro, pretérito (perfecto, imperfecto); Modos verbais – indicativo, imperativo, condicional, infinitivo; e) Palavra, palavra simples, palavra complexa; Radical, sufixo, prefixo; Derivação – prefixação, sufixação, composição.</p>		

Plano das Classes de Palavras		
Descritores de desempenho		
5.º ano	6.º ano	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. • Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras. • Sistematizar as propriedades na base das quais se pode distribuir o léxico do português em dez classes gramaticais. 	<p>5.º ano</p> <p>Classe aberta e classe fechada de palavras</p> <p>Nome [próprio, comum (colectivo)*]</p> <p>Adjectivo [qualificativo, numeral]</p> <p>Determinante: [artigo (definido, indefinido)*, possessivo*, demonstrativo*] interrogativo</p> <p>Pronome [pessoa*, demonstrativo*, possessivo*]</p> <p>Quantificador [numeral*]</p> <p>Verbo principal: intransitivo; transitivo; copulativo; auxiliar (dos tempos compostos)</p> <p>Preposição; locução prepositiva</p> <p>Advérbio [negação*, afirmação*, quantidade e grau*] de inclusão e exclusão; locução adverbial</p> <p>Interjeição</p> <p>Conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva</p> <p>Conjunção subordinativa: causal, final, temporal; locução conjuncional</p> <p>Pronome: próclise, mesóclise, ênclise</p>	<p>6.º ano</p> <p>Pronome: relativo; indefinido</p> <p>Verbo principal: auxiliar (da passiva)</p> <p>Advérbio: interrogativo; locução adverbial</p> <p>Conjunção subordinativa: completiva; condicional</p>
<p>Observação: Todas as subclasses assinaladas entre parênteses rectos com um asterisco (*) são conteúdos do 1.º ciclo.</p>		

Plano Sintático	
Descritores de desempenho	Conteúdos
<p>5.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguir os constituintes principais da frase. Sistematizar processos sintáticos. Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas. Identificar diferentes realizações da função sintática de sujeito. Distinguir as funções sintáticas de constituintes seleccionados e não seleccionados pelo verbo. Identificar a função sintática do constituinte à direita do verbo copulativo e os grupos que o podem constituir. Explicitar as convenções do uso do vocativo em enunciados orais ou escritos. Explicitar processos sintáticos de articulação entre frases complexas. 	<p>5.º ano</p> <p>Frase e constituintes da frase</p> <p>Grupo nominal* (GN)</p> <p>Grupo verbal* (GV)</p> <p>Grupo proposicional (GPrep)</p> <p>Grupo adverbial (GAdv)</p> <p>Funções sintáticas:</p> <p>GN – Sujeito</p> <p>GV – Predicado</p> <p>Sujeito: nulo [simples e composto*]</p> <p>Complemento: [complemento directo*]; indirecto; obliquo</p> <p>Modificador</p> <p>Predicativo do sujeito</p> <p>Vocativo</p> <p>Tipos de frase*</p> <p>Coordenação entre frases: Oração coordenada copulativa, disjuntiva, adversativa</p> <p>Subordinação: oração subordinante</p> <p>Oração subordinada adverbial: causal, final; temporal</p>
<p>6.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Transformar frases activas em frases passivas e vice-versa. 	<p>6.º ano</p> <p>Concordância; Elipse</p> <p>Funções sintáticas:</p> <p>GPrep e GAdv – Modificador de frase</p> <p>Complemento agente da passiva</p> <p>Frase activa, frase passiva</p> <p>Oração subordinada adverbial: condicional e relativa restritiva (relativa explicativa)</p> <p>Oração subordinada substantiva completiva</p>

Observação: Os conteúdos assinalados com um asterisco (*) são conteúdos do 1.º ciclo.

Plano Lexical e Semântico	
Descritores de desempenho	Conteúdos
<p>5.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar processos de enriquecimento lexical do português. Identificar diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão em distintos contextos de ocorrência. Explicitar relações semânticas de semelhança e oposição, hierárquicas e de parte-todo. Detectar processos irregulares de formação de palavras e de inovação lexical. Identificar duas funções básicas da linguagem verbal que dão origem ao significado das frases e dos enunciados: <ul style="list-style-type: none"> referir entidades, localizações temporais e espaciais; descrever situações e relações entre as entidades. Utilizar diferentes processos de negação em enunciados e frases. Distinguir recursos verbais que podem ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados: 	<p>5.º ano</p> <p>Expressão idiomática</p> <p>Relações semânticas entre palavras [Família de palavras*: Sinónimos, antónimos*]</p> <p>Extensão semântica, sigla, acrónimo, empréstimo, amálgama, onomatopéia, truncação</p> <p>Significação lexical</p> <p>Polissemia</p> <p>Hiperonímia, hiponímia, meronímia, holonímia</p> <p>Valores semânticos da frase</p> <p>Significado</p> <p>Referência e predicação</p>
<p>6.º ano</p>	<p>6.º ano</p> <p>Tempo</p> <p>- anterior</p> <p>- simultâneo</p> <p>- posterior</p>

<ul style="list-style-type: none"> - tempos verbais; - grupos preposicionais e advérbios temporais; - orações temporais. ● Estabelecer relações entre diferentes categorias, lexicais e gramaticais, para exprimir o aspecto e a modalidade. 	<p>Frase afirmativa e frase negativa* (palavras com significado negativo (não, nunca...))</p> <p>Aspecto: eventos não durativos, durativos; situações estáveis</p> <p>Modalidade: apreciativa, epistémica, deóntica.</p>
<p>Observação: Os conteúdos assinalados com um asterisco (*) são conteúdos do 1.º ciclo.</p>	
Plano Discursivo e Textual	
Descritores de desempenho	Conteúdos
<p>5.º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicitar relações pertinentes entre a sequência dos enunciados que constituem um discurso e... <ul style="list-style-type: none"> - ... quem o produz; - ... a quem se destina; - ... a intenção e o efeito conseguido; - ... a situação particular em que ocorre; - ... o tema ou assunto; - ... o registo (in)formal. ● Caracterizar modalidades discursivas e sua funcionalidade. ● Detectar, nas formas de realização de um enunciado, o objectivo do locutor, tendo em conta o contexto em que a interacção ocorre. ● Explicitar princípios básicos reguladores da interacção discursiva, aplicando-os eficazmente nos enunciados que produz. ● Distinguir, na recepção de enunciados, ou utilizar intencionalmente na sua produção, unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: <ul style="list-style-type: none"> - ordenação ["em primeiro lugar", "por outro lado", "por último" ...]; - explicação e rectificação ["ou seja", "por outras palavras", "dizendo melhor", "ou antes" ...]; - reforço argumentativo ["de facto", "na realidade" ...]; - concretização ["por exemplo", "mais concretamente"]; - marcação conversacional ou fática ["ouve", "olha", "presta atenção" ...]; - conexão entre enunciados ["contudo", "no entanto" ...]. ● Identificar nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referenciam a sua enunciação. ● Identificar informação não explicitada nos enunciados, recorrendo a processos interpretativos inferenciais. ● Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito. ● Detectar, em sequências de enunciados orais ou escritos, características inerentes à textualidade: <ul style="list-style-type: none"> - autonomia (sequência de enunciados com um princípio e um fim delimitados); - autoria (sequência de enunciados produzida por um ou mais autores); - unidade forma-sentido (sequência de enunciados organizados de acordo com determinadas intenções, convenções e regras, de modo a produzir um sentido global); - actualização do sentido feita por um leitor/ouvinte intérprete. ● Enunciar, por comparação, as principais diferenças entre texto realizado no modo oral e texto 	<p>5.º ano</p> <p>Comunicação e interacção discursiva</p> <p>Intenção comunicativa</p> <p>Contexto extraverbal, paraverbal, verbal</p> <p>Universo do discurso</p> <p>Registo de língua – formal e informal*</p> <p>Diálogo*, monólogo</p> <p>Ações de fala directas e indirectas; assertivas; afirmativas (afirmações, constatações, explicações); directivas (ordens, pedidos, convites, sugestões); expressivas (promessas, juramentos, avisos, ameaças); comply/comissivos; (agradecimentos, congratulações, condolências, desculpas); declarativas</p> <p>Princípios reguladores da interacção discursiva</p> <p>Cortesia* (formas de tratamento*) Cooperação (qualidade, quantidade, relação, modo); Pertinência</p> <p>Marcaadores discursivos; conectores discursivos aditivos ou sumativos; conclusivos e explicativos; contrastivos ou contra-argumentativos</p> <p>6.º ano</p> <p>Enunciação, enunciado, enunciador (quem), lugar (onde) e tempo (quando) da enunciação; referência deíctica e anafórica, coesão; coerência.</p> <p>Pressuposição; implicação (não contradição)</p> <p>Citação</p> <p>Discurso directo/indirecto</p> <p>Discurso directo livre, discurso indirecto livre</p> <p>Texto</p> <p>Tipologia de textos: narrativo, descritivo, instrucional, conversacional, preditivo</p> <p>Autor</p> <p>Sentido global, macro e microestruturas textuais; progressão temática; sequência textual; tipologia textual</p>

realizado no modo escrito, no que se refere a... - organização da informação; - utilização de recursos extraverbais e verbais.	Leitor; ouvinte Texto oral; texto escrito
Observação: Os conteúdos assinalados com um asterisco (*) são conteúdos do 1.º ciclo.	

Plano da Representação Gráfica e Ortográfica

Descritores de desempenho		Conteúdos	
5.º ano	6.º ano	5.º ano	6.º ano
<ul style="list-style-type: none"> ● Explicitar regras de uso de sinais de pontuação para: <ul style="list-style-type: none"> - delimitar constituintes da frase; - representar tipos de frase. ● Aplicar regras de uso de sinais auxiliares da escrita. ● Aplicar regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou das palavras. ● Explicitar regras: <ul style="list-style-type: none"> - ortográficas; - de acentuação gráfica; - de translineação. ● Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras 		<p>Sinais de pontuação (não utilização de vírgula entre o sujeito e o predicado, entre o verbo e o(s) seu(s) complemento(s); utilização da vírgula para delimitar subordinadas adverbiais ou sequências encaixadas e para separa o vocativo)</p> <p>Sinais auxiliares de escrita: aspas [citação em discurso directo, encadeada/ encaixado num outro discurso], parênteses curvos [inserção/supressão de segmentos]</p> <p>Configuração gráfica: alinea; marcas e numerações; subscrito, sobrescrito</p> <p>Regras ortográficas, de acentuação gráfica e de translineação</p> <p>Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia: Paronímia</p>	
<p>Observação: No 1.º ciclo, são introduzidos os seguintes conteúdos: a) Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo; b) Diacríticos: hífen; c) Sinais de pontuação: ponto (final), ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula (não utilização entre o sujeito e o predicado), dois pontos, travessão; d) Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia – homonímia, homofonia, homografia; e) Configuração gráfica: espaço, margem, período, parágrafo; f) Formas de destaque: itálico, negrito, sublinhado.</p>			

3.2. Planificação de uma actividade de produção textual de acordo com os Princípios Estabelecidos nos Novos Programas

O trabalho a realizar deve incidir sobre as competências do modo escrito que são activadas para a produção de um documento escrito:

- **Competência compositiva** – competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto;
- **Competência ortográfica** – competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras.

As actividades deste processo agrupam-se em três fases: **planificação, textualização e revisão.**

Na planificação do processo de escrita, estabelecem-se os objectivos, seleccionam-se os conteúdos, organiza-se a informação em relação à estrutura do texto. O aluno deve tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de começar a escrever. Nesta fase, todas as actividades deverão conduzir à elaboração de um plano de texto.

A textualização consiste na redacção propriamente dita. Nesta fase serão activados conhecimentos e possibilidades referentes à explicitação do conteúdo, à formulação do texto e à articulação linguística.

Finalmente, **a revisão** processa-se através da leitura, avaliação, pelo confronto etc. Implica a reflexão em relação ao texto produzido. Pode ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, incidir sobre aspectos ortográficos entre outros. Esta componente pode realizar-se ao longo de todo o processo, o que não retira a importância da revisão final.

Na actividade que a seguir se descreve, os alunos deverão trabalhar a produção de um texto descritivo, mobilizando conhecimentos já adquiridos – caracterização de personagens - articulando-os com novas informações.

A actividade terá momentos distintos:

1. Será distribuído um texto, aos alunos para leitura e interpretação:

Senhor Sommer

No tempo em que eu ainda trepava às árvores, vivia na nossa aldeia... – ou melhor, não na nossa aldeia, no Lugar de Baixo, mas na aldeia vizinha, no Lugar de Cima, embora não se possa fazer muito bem a distinção, pois Lugar de Cima e Lugar de Baixo e todas as outras aldeias não estavam exactamente separadas umas das outras, mas sim enfileiradas ao longo da margem do lago, sem princípio ou fim visíveis, como se se tratasse de uma fina corrente de jardins e casas e pátios e abrigos de barcos... Vivia portanto nesta região, nem a dois quilómetros da nossa casa, um homem chamado “senhor Sommer”. Ninguém sabia o nome de baptismo do senhor Sommer, se era Pedro ou Paulo ou Henrique ou Francisco Xavier, ou se era doutor ou professor Sommer, ou professor doutor Sommer – era conhecido apenas pelo nome de senhor Sommer. Também ninguém sabia se o senhor Sommer tinha uma profissão, ou se porventura já tivera alguma. Sabia-se apenas que a senhora Sommer exercia uma profissão, a de fabricante de bonecas. Ela sentava-se todos os dias na casa dos Sommer, na cave da moradia do mestre pintor Stanglmeier, e aí fabricava pequenas bonecas em lã, tecido e serradura, que uma vez por semana levava aos Correios embaladas num grande pacote. No caminho de volta dos Correios passava, por esta ordem, pelo merceiro, pelo padeiro, pelo talho e pelo lugar da horta, voltava a casa com quatro sacos repletos de compras, não saía de casa o resto da semana e fabricava novas bonecas. Ninguém sabia de onde tinham vindo os Sommer. Chegaram simplesmente um dia qualquer – ela de autocarro, ele a pé – e desde então ali estavam. Não tinham filhos nem parentes e nunca recebiam visitas.

Embora pouco ou nada se soubesse sobre o casal Sommer, especialmente sobre o senhor Sommer, pode afirmar-se com toda a certeza que, nesta altura, o senhor Sommer era de longe o homem mais conhecido em todo o concelho.

Patrick SÜSKIND, s/d. *A História do Senhor Sommer*. Porto: Asa (12.ª ed.)

2. Os alunos deverão elaborar um texto descritivo correspondente ao retrato do senhor Sommer.

3. Planificação do processo de escrita, em trabalho cooperativo

Poderá, nesta fase haver lugar uma negociação com o professor para, por exemplo, seleccionar os conteúdos do conhecimento explícito a trabalhar (por exemplo: Pretérito imperfeito do indicativo e adjectivos)

Poderá, também ser elaborada uma grelha de correcção que facilite aos alunos a avaliação do produto e a sua revisão.

4. Redacção do texto.

5. Revisão do texto

5.1 Através de uma grelha de auto-avaliação.

- 5.2. Perante as dificuldades evidenciadas, será distribuído e analisado um texto mentor que permitirá ao aluno estabelecer comparações com o seu texto e conduzirá a uma nova redacção do mesmo.
- 5.3. Auto-avaliação através do código de correcção e da grelha de auto-avaliação.
- 5.4. Avaliação do professor.

Texto Mentor

Ele era fácil de reconhecer. Mesmo à distância, a sua figura era totalmente inconfundível. No Inverno usava um casaco comprido, preto, demasiadamente largo e estranhamente rijo, que a cada passo lhe dançava à volta do corpo, como um invólucro grande de mais, além disso usava botas de borracha, e na careca um boné encarnado. Mas no Verão – e o Verão para o senhor Sommer ia do princípio de Março até ao fim de Outubro, portanto de longe o período mais longo do ano – o senhor Sommer usava então um chapéu de palha achatado, com uma tira de tecido preto, uma camisa de linho cor de caramelo, e umas calças curtas também de cor de caramelo, das quais saíam, ridiculamente secas, as suas longas e rijas pernas, quase só tendões e varizes, antes de mergulharem num par de grosseiras botas de montanhês. Em Março estas pernas eram de um branco brilhante, e as varizes desenhavam-se nitidamente na sua superfície, como um sistema fluvial azul-tinta de várias ramificações; mas algumas semanas mais tarde já elas tinham tomado um tom de mel, em Julho luziam num castanho-caramelo, igual à camisa e às calças, e no Outono estavam tão curtidas pelo Sol, o vento e o tempo num tom castanho-escuro, que já não se conseguiam distinguir nelas nem varizes, nem tendões, nem a massa dos músculos: as pernas do senhor Sommer eram como ramos nodosos de um velho pinheiro sem casca, até que, por fim, em Novembro elas desapareciam por baixo das calças compridas e do longo casaco preto e, subtraídas a todos os olhares, iam recuperar o seu branco leitoso original até à Primavera seguinte.

Havia duas coisas que o senhor Sommer trazia consigo, quer fosse Verão ou Inverno, e nunca ninguém o tinha visto sem elas: o seu cajado e a sua mochila. (...)

Patrick SÜSKIND, s/d. *A História do Senhor Sommer*. Porto: Asa 12.ª ed.

Grelha de correcção

Retrato/descrição de personagem	Auto-avaliação	Auto-avaliação	Avaliação do professor
Respeitei o tema.			
Respeitei a tipologia do texto.			
Construí um enunciado com lógica.			
Mostrei imaginação.			
Usei vocabulário variado, evitando repetições.			
Usei adjectivos.			
Apresentei características físicas da personagem (aspecto geral, rosto, cabelo, olhos etc.).			
Apresentei características psicológicas da personagem (maneira de ser, hábitos, comportamentos, gostos etc.).			
Usei verbos no pretérito imperfeito ou no presente do indicativo.			
Escrevi sem erros ortográficos.			
Escrevi sem erros sintácticos.			
Avaliação global			

Ao compararmos a abordagem que os dois programas fazem à escrita compositiva, verifica-se que as diferenças entre ambos se registam mais a nível das estratégias de ensino e de aprendizagem (um trabalho mais articulado sobre as diferentes competências), que de conteúdos. O novo programa coloca o enfoque no processo, durante o qual se pretende o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre a língua, apoiadas no conhecimento explícito da mesma, com vista à formação de uma consciência linguística que permita ao aluno melhorar a sua competência compositiva e

ortográfica., contemplando uma dimensão integradora que engloba a acção sobre o processo de escrita e a acção sobre os contextos dos escritos.

Em síntese poder-se-á dizer que:

- A reforma dos programas de Português segue-se à de Matemática porque são disciplinas estruturantes de escolaridade obrigatória.
- A transversalidade da língua portuguesa, isto é, o facto de o português ser a língua de escolarização, obriga a um trabalho com e sobre esta língua em todas as disciplinas. Este facto está consagrado desde 1991 no ensino básico. Contudo, parece não estar generalizado e implementado.
- Dos novos programas de Português para o Ensino Básico decorrem alterações importantes relativamente a programas anteriores que dizem respeito aos diferentes domínios. Entre eles destaca-se o funcionamento da língua/ conhecimento explícito, onde são propostos novos termos e conceitos de acordo com os mais recentes estudos linguísticos.
- A maior parte das competências expressas revestem-se de um carácter muito crítico pelo que são muito difíceis de avaliar.
- As alterações no quadro legal podem não resultar em alterações no funcionamento do sistema.
- É necessário desenvolver formação e promover acompanhamento que garanta a concretização dos propósitos legais.

Nota: A generalização da introdução deste programa prevista para o ano lectivo 2010/2011, foi suspensa por despacho ministerial.

4. Análise das propostas de escrita do manual adoptado

4.1.O Manual Escolar - Considerações Gerais

TAVARES, M^a Sousa (1989). “A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados.»

Durante longos anos (desde o início do século XX), o suporte escrito que servia de base ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa era composto por uma antologia de textos escolhidos de autores que, pela sua importância e correção, serviam de modelo a seguir. Segundo TAVARES (1989, p. 91)¹ *“a institucionalização da educação fará necessariamente associar a aprendizagem da leitura a uma selecção de autores e de textos, a qual tende a ganhar uma certa fixidez. É assim que (...) está documentada a existência (...) de um instrumento pedagógico antepassado nas nossas antologias escolares (...) através das quais se transmite, a par de um saber literário, e por sua mediação, um saber existencial, moral ou até ideológico, tão mais vinculante quanto o literário ocupa um lugar de destaque numa hierarquia de bens simbólicos.”*

Paralelamente à antologia, o livro de gramática era encarado como um material indispensável (vulgarmente designado “Compêndio de Gramática Portuguesa”).

Mais tarde, a gramática e a antologia passam a constituir um só livro. Inicialmente como duas partes independentes (numa parte do manual, a gramática; noutra, a antologia). Em seguida, surgem os manuais em que a gramática e o texto estão integrados, e em que o texto servia como base para o estudo da gramática.

Assim, o manual passou a desempenhar, as funções, do “compêndio de gramática”, passando a conter, além dos textos, todos os conteúdos gramaticais considerados necessários a cada ano da escolaridade.

Nesta perspectiva, programa e manuais deveriam coincidir quer nos conteúdos seleccionados, quer na sua apresentação, quer, ainda, nas formas como pretendem que sejam transmitidos/apropriados pelos professores e alunos.

¹ TAVARES, M^a Sousa (1989). “A transmissão escolar dos valores literários. Os textos Consagrados.»

Ora, um manual não é o programa nem a sua cópia e nunca o poderá substituir. Contudo, ele reflecte a leitura que o autor ou os autores fazem dele, reflecte um projecto pessoal que, ao serviço do ensino-aprendizagem se manifesta nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às actividades, no respeito pelos objectivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo etc.

Desta constatação, deriva a possibilidade de existirem, para a mesma disciplina e ano de escolaridade, diversos manuais muito diferentes, privilegiando por exemplo diferentes conteúdos e diferentes formas de os transmitir, de acordo com a apropriação que os respectivos autores fazem do programa.

Contudo, essa diversidade e inovação não se verifica devido à pressão das editoras que não arriscam na edição de manuais verdadeiramente inovadores porque, à partida eles seriam rejeitados pelos professores, tendencialmente conservadores nas suas práticas, tal como afirma Hélène HUOT (1989)¹ *“étant donné le conservatisme pédagogique de très nombreux maîtres, les maisons d’édition ne peuvent pas, et ne veulent pas, proposer des produits réellement novateurs, qui auraient de grandes chances d’être des échecs. Leur tactique consiste donc au mieux à proposer des produits qui donnent l’impression de nouveauté, sans être vraiment nouveaux (...)»*(p. 78).

Actualmente, o próprio Ministério da Educação parece manifestar alguma tendência para a uniformização, a pretexto do «rigor científico», ao enviar às escolas listas de manuais certificados de entre os quais será escolhido um para adopção.

4.2. Papel dos Manuais na Prática Pedagógica

O manual é o material mais acessível e funcional a que o aluno tem acesso, embora prestes a perder esse estatuto devido á generalização do acesso à internet, e funciona como discurso científico. Possibilita-lhe a sistematização de muitos dos conteúdos abordados nas aulas, ao mesmo tempo que propõe um

¹ HUOT, Hélène (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.

conjunto de exercícios e actividades que o aluno pode realizar de forma mais ou menos autónoma. Para alguns alunos, o manual de Língua Portuguesa ainda é o único «livro de histórias» que possuem em casa. Para o professor, na sua prática lectiva diária, o manual de Língua Portuguesa assume, na maior parte das vezes, um papel fundamental. Muitos professores não conhecem bem o programa ou raramente o consultam (somente aquando da escolha do manual). Assim, acabam por orientar as suas práticas e actividades pelo manual adoptado, ficando condicionados ao mesmo na definição de conteúdos e formas de transmissão/apropriação.

Também se verifica, infelizmente muitas vezes, que «o bom manual» é aquele que tem muitos exercícios e textos. O professor não tem de construir materiais, facilita-lhe o trabalho deixando-o mais disponível para se dedicar a outras tarefas.

4.3. Análise de Algumas Propostas de Escrita Inseridas no Manual «Novo Português em Linha – Língua Portuguesa» - 6º Ano¹

Este manual faz-se acompanhar de alguns materiais de apoio, a saber: Caderno de Actividades (actividades de consolidação e aplicação de conteúdos morfossintácticos e regras de ortografia seguidas de exercícios de aplicação), Minigramática (síntese de todos os conteúdos relativos ao funcionamento da língua apresentados no manual) – mais direccionados para os alunos e CD áudio, DVD (gravação de alguns textos) e Guião do professor destinados ao professor.

No guião do professor, são explicitadas as opções didácticas e pedagógicas tidas em conta na elaboração do manual, *«concebido para permitir uma construção activa das **competências linguísticas** e favorecer as interacções das diferentes dimensões da língua; **ouvir para melhor falar; falar***

¹ Lopes, Mª do Céu Vieira, Rola, Dulce. *Novo Português em Linha – Língua Portuguesa 6º Ano* (Manual adoptado). Lisboa. Plátano Editora 2005

e **ler** para melhor **escrever**; **escrever** para melhor **falar e ler**; **reflectir** sobre o funcionamento da língua a partir das práticas de comunicação.» (p.4).

São, também fornecidas informações quanto à sua organização, que se pretende coerente e funcional, tanto para o aluno como para o professor, num «claro processo facilitador do ensino-aprendizagem (...) A inclusão de múltiplas propostas de produção de produção de textos permite estimular a **autonomia e a criatividade do aluno**» (p.5).

No entanto, não é claro quanto à forma como a criatividade pode ser estimulada, pois não oferece propostas nesse sentido, a não ser pela originalidade com que algumas são apresentadas. Não fomenta, por exemplo a criação de cadernos de escrita.

O manual está organizado em seis unidades, relacionadas com um determinado tema, obedecendo quase sempre a uma estrutura idêntica e rígida que se reparte pelas seguintes rubricas: Falar, Ouvir e / ou ler, Compreender, Alargar vocabulário e formar palavras, Praticar gramática, Escrever e ficha informativa. Apresenta ainda uma proposta de programação.

O guião do professor oferece, ainda um conjunto de fichas de avaliação, bem como algumas fichas de auto-avaliação que, supostamente, ajudarão os alunos a controlar a sua aprendizagem e desenvolver a autonomia.

Relativamente à rubrica escrever, o guião do professor refere, apenas que «Os exercícios desta rubrica vão desde o registo de frases simples em discurso directo até à produção de textos mais elaborados quer individualmente quer em grupo.» (p. 8) e apresenta, como sugestão de auto-avaliação de textos escritos a grelha seguinte: (p. 65).

Portuguesa
em Linha

GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO **TEXTO ESCRITO**

Nome _____ 6.º Ano Turma ____ N.º ____

Data ____ / ____ / ____

		Muitas vezes	Às vezes	Raramente
Apresentação	Os meus textos têm um aspecto agradável.			
	A minha letra é legível.			
	Respeito as margens da página.			
Tema	As ideias estão de acordo com o tema.			
Construção do texto	Os meus textos têm, geralmente, introdução, desenvolvimento e conclusão.			
	Construo correctamente as frases.			
	Introduzo e construo correctamente os diálogos.			
	Emprego adequadamente a pontuação.			
	Escrevo sem erros de ortografia.			
	Faço a translineação correctamente.			
	Organizo as ideias de forma lógica.			
	Faço parágrafos sempre que necessário.			
Impressão geral	Os meus textos são interessantes e originais.			
	Os meus colegas ouvem os meus textos com agrado.			
Aspectos a melhorar: _____				

Da análise desta ficha de auto-avaliação, facilmente se conclui que, ela oferece ao aluno algumas possibilidades de revisão e correcção do seu texto, sobretudo nos aspectos formais. Contudo, é muito generalista assemelhando-se a uma ficha de classificação, transmitindo uma ideia penalizadora do erro. Não fornece ao aluno muitos mecanismos de auto-avaliação e auto-regulação eficazes. No entanto, o professor pode potenciar o seu aproveitamento pedagógico se a utilizar conjugada com práticas de revisão do texto. Ao usar a simbologia de correcção no texto para identificação dos erros, estimula a capacidade reflexiva do aluno, activando conhecimentos exigidos na escrita compositiva, permitindo-lhe, então realizar uma auto-avaliação mais consciente.

Em alternativa, o professor pode construir uma ficha de auto-avaliação adaptada, às características dos seus alunos e centrada, apenas no que se pretende auto-avaliar, contemplando a prática da revisão do texto como a seguinte:

Recado	Auto-avaliação ___/___/___	Auto-avaliação ___/___/___	Avaliação do/a professor(a) ___/___/___
Respeitei o tema.			
Respeitei a tipologia do texto.			
Construí um enunciado com lógica.			
Mostrei imaginação.			
Usei vocabulário variado, evitando repetições.			
Usei linguagem clara e objectiva, excluindo pormenores.			
Utilizei poucas palavras para descrever uma série de acções.			
Usei verbos de acção.			
Usei nomes de várias subclasses.			
Usei advérbios e/ou locuções adverbiais.			
Escrevi sem erros ortográficos.			
Escrevi sem erros sintácticos.			
Avaliação global			

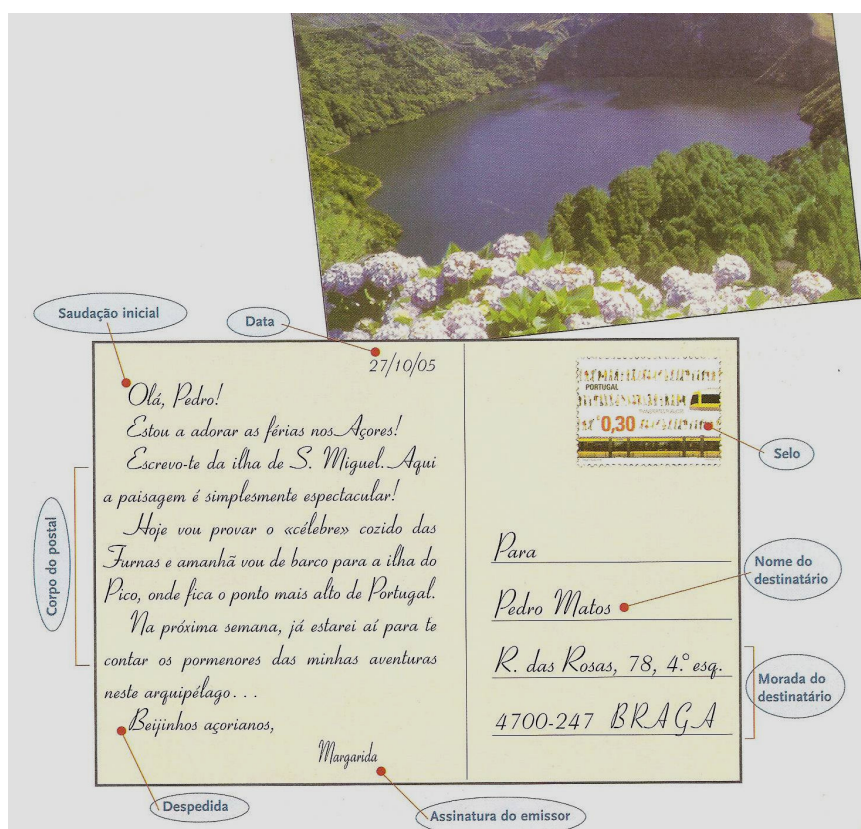
Quanto às propostas de escrita compositiva oferecidas pelo manual, cerca de uma vintena, regra geral são motivadas pelo tema ou pelo assunto do texto em estudo:

«Imagina que estavas na pele do Felizardo e que te eram concedidos três desejos. Escreve um pequeno texto explicando o que pedirias.» (p41).

Imagina e escreve uma conclusão para esta lenda de modo a que haja um final feliz para o par amoroso. Inclui um diálogo com, pelo menos, quatro falas. (p.55)

«Escreve o texto que, na tua opinião, teria sido lido na rádio ou na televisão a este propósito» (p.197).¹

Em número muito reduzido, (apenas três), as propostas de escrita são acompanhadas de um texto mentor (p. 17):



Inspira-te nos postais da página anterior e escreve um pequeno texto com informações da localidade onde passaste férias.

É certo, pois, que as propostas de escrita inseridas no manual revelam alguma preocupação no que concerne a uma das funções da escrita – escrever para produzir diferentes textos.

No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência linguística, que de acordo com Duarte, (2008:18)² é caracterizada por “*Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização*”, o manual oferece inúmeros exercícios, embora a estrutura dos mesmos seja sempre idêntica. Recorrem a uma metalinguagem gramatical

¹ Lopes, M^a do Céu Vieira, Rola, Dulce. *Novo Português em Linha – Língua Portuguesa 6º Ano* (Manual adoptado). Lisboa. Plátano Editora 2005

² Duarte, Inês (2008) Brochura O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística. DGIDC. Lisboa

proposta no programa, sobretudo as actividades de natureza classificatória e de formulação de regras. Estão inseridos nas rubricas «Alargar o vocabulário e formar palavras» e «Praticar gramática» e ainda no caderno de actividades do aluno. A maior parte delas são actividades de exercitação de conteúdos gramaticais previamente trabalhados pelo que a análise reflexiva do conteúdo não estimula a autonomia, necessitando da ajuda do professor (CA)

29. Completa as frases com a 3.^a pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos entre parênteses.

- a. As crianças não _____ sozinhas. (*sair*)
- b. Os nossos amigos nunca nos _____. (*trair*)
- c. Algumas pessoas _____ nestas escadas. (*cair*)
- d. Eles _____ às seis horas. (*sair*)
- e. Os frutos _____ no chão. (*cair*)
- f. Aqueles que _____ os seus amigos são traidores. (*trair*)

rão
ou
ram?

Nas formas verbais, a terminação **rão** indica o futuro; a terminação **ram** indica, geralmente, o passado.

Escrevemos **am** quando a sílaba tónica está antes da última.

Escrevemos **ão** quando a sílaba tónica é a última.

22

Embora essa sugestão não ocorra muitas vezes no manual, o desenvolvimento e consolidação desses conteúdos pode ser enriquecida se trabalhados na perspectiva de laboratório gramatical, se o professor assim o entender, promovendo, assim o desenvolvimento da consciência linguística na medida em que se valoriza o papel activo do aluno nessa construção, sob orientação de professor.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica surgem diversos exercícios de consolidação e sistematização, do tipo:

Classifica as seguintes palavras quanto à posição da sílaba tónica:

Espectáculo capital invisíveis labor

esplêndida famoso trabalho

Fáciláí sinal funções extraordinária.

(p. 45).

Quanto ao desenvolvimento da consciência morfológica, o manual contém inúmeras actividades que vão desde a consolidação dos paradigmas da flexão dos verbos, dos nomes dos adjectivos até às preposições e conjunções. Utiliza-se já uma metalinguagem gramatical mas, a maior parte das vezes apelam mais à memorização que à manipulação e reflexão. Esta situação verifica-se também no desenvolvimento da consciência sintáctica, capítulo em que o manual é particularmente pobre.

Sabendo-se que a consciência sintáctica tem um importante papel no desempenho da leitura e da escrita, seria de esperar que surgissem exercícios de alargamento, manipulações e substituições, transformações e deslocações, o que raramente acontece.

Eis dois exemplos:

Reduz as frases seguintes, reescrevendo-as sem os complementos circunstanciais indicados entre parênteses :

Antes da guerra, a família de Anne vivia, tranquilamente em Amesterdão.

(compl. circ. de tempo e compl. circ. de modo) (p. 85).

Transforma numa só frase cada um dos seguintes pares, utilizando conjunções coordenativas:

Não gosto de Matemática.

Reconheço a sua importância

(adversativa)

Os professores são simpáticos.

Os alunos ouvem-nos atentamente

(conclusiva) (p. 52 CA).

Quanto ao desenvolvimento da consciência textual, não se pode reduzir o assunto a um problema de ortografia. Quando chegam ao segundo ciclo nem todos os alunos revelam ter consciência das conexões entre períodos, dos mecanismos de coesão textual, das cadeias de referência, do papel desempenhado pelos tempos verbais, e pelos grupos preposicionais e adverbiais, muito embora possuam já uma boa compreensão dos sinais de pontuação e do papel que estes desempenham no texto. E se para este último conteúdo o manual oferece muitos e diversos exercícios, o mesmo não se pode dizer em relação aos primeiros.

Há algumas (poucas) propostas que visam identificar as cadeias de referência, ou os conectores frásicos como o exemplo seguinte:

Português em Língua 6.º Ano
Caderno de Actividades

Usar correctamente os articuladores num texto

1. Lê o texto e preenche os rectângulos com as palavras/expressões seguintes*:

Finalmente, Era uma vez Então, Imediatamente,
Porém, Assim, Entretanto, Nesse mesmo instante,

*Nota: Neste texto, os articuladores apresentados podem ser usados com alguma flexibilidade.

UMA PRINCESA ORIGINAL

[] um rei que, como os reis de antigamente, tinha o hábito de escolher os noivos para as suas filhas.

[] quando a princesa Preciosa fez treze anos, reuniu na sala do trono os pretendentes e anunciou:

- Dou a mão da minha filha a quem mais depressa consiga encher este salão.
- Eu encho-o rapidamente – disse o primeiro. – Despejo aqui todos os fardos de palha da cavalaria que pouco pesam e perto estão.
- Pois eu faço o serviço mais depressa e melhor – disse o segundo. – Basta-me abrir as torneiras e, sem carregamentos, encho a sala de água.
- Pois eu – disse o terceiro – encho-o já, sem precisar de ir buscar seja o que for.

[], para espanto dos presentes, pôs-se a acender as velas do candelabro, até a luz alcançar todos os recantos.

Ficou o rei encantado com o jovem, chamando logo a princesa para lhe dar a sua mão.

[], a princesa não estava interessada em dar a mão ou o pé a quem quer que fosse. Queria brincar, estudar, correr mundo.

- Meu pai – replicou ela –, o senhor prometeu que daria a minha mão a quem ganhasse este concurso. Também quero experimentar.

[], pegou na guitarra. Num instante, a mais bela música encheu a sala, espalhou-se pelos corredores e até na rua as pessoas paravam para a ouvir tocar.

[], o rei, embaraçado mas orgulhoso da filha que tinha, concordou:

- Ganhaste!

[] a princesa concluiu:

- Portanto, a minha mão é minha e só minha. Dou-a a quem me apetecer, no dia em que eu quiser.

[], os velhos daquela corte ficaram a adivinhar:

- Que mania da independência! Como serão as raparigas no século vinte?

Luísa Ducla Soares, *Histórias Nunca Lidas*
in Boletim Cultural da Fundação Calouste Gulbenkian (adaptado)

65

As únicas propostas de contracção do texto são as actividades de resumo do texto em estudo.

As actividades propostas visam sobretudo estimular a frequência da escrita para a interiorização de hábitos de escrita, mais que desenvolver a competência compositiva. O manual não oferece actividades diferenciadas para as componentes presentes no processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

Após a análise do manual em causa, algumas conclusões se podem retirar:

- Contribui para o desenvolvimento de capacidades e para a aquisição dos conhecimentos propostos no programa.
- Pode constituir um ponto de ligação entre a escola e a família, na medida em que permite aos pais acompanhar e verificar as aprendizagens dos seus educandos.
- Contém muitas propostas de actividades para consolidação dos conteúdos programáticos.
- Remete para outras fontes de informação.
- Promove o trabalho autónomo do aluno, nas actividades de recuperação e consolidação.

Mas:

- Não é inovador quanto à mudança de práticas lectivas, atitudes e estratégias de ensino-aprendizagem.
- Não contém orientações para a construção de textos, preciosas para o trabalho autónomo (com ou sem apoio do professor).
- Não fornece informações sobre tipos de texto
- Depende do professor para promover a análise reflexiva sobre a língua.

Esta constatação torna-se mais grave quando se sabe que muitos professores têm tendência a tomar o manual pelo programa e usam-no, prioritariamente, como elemento estruturador da disciplina e como guia de estruturação da aula.

Salienta-se, no entanto, que este manual não é impeditivo de uma alteração de práticas nem de estratégias de ensino. As propostas que nele constam podem ser tomadas como pontos de partida para outras práticas, adaptadas às necessidades e interesses dos alunos. Para isso o professor deve conhecer bem os alunos, e as suas dificuldades, através de procedimentos avaliativos, ter em conta a heterogeneidade, habituando-os a planificar e organizar o seu estudo, com frequentes oportunidades de remediação e verificação dos resultados e pelo exercício regular da auto-avaliação e da hetero-avaliação e, finalmente, em função de tudo isso estruturar as actividades de ensino.

Há, ainda que ter em conta que a formação de professores em manuais escolares é escassa, o que muito dificulta a tomada de decisão consciente no acto da escolha, o que os leva a adoptar livros novos com roupa velha. Por tudo isto, o manual não pode ser o único instrumento de trabalho, mas apenas uma das muitas fontes de informação que, em suportes variados os professores e alunos devem manusear e explorar.

Capítulo III
ESTUDO PRÁTICO

A actividade de escrita insere-se no quadro geral da competência de comunicação e apresenta especificidades próprias no seu ensino. O ensino da escrita surge, nas nossas escolas, frequentemente desligado de processos de reflexão sobre a sua aprendizagem já que muitas dificuldades com que os alunos se deparam derivam de uma aprendizagem automática, relegando para segundo plano a compreensão dos processos necessários à produção de um texto.

No que à ortografia diz respeito, muitos professores partilham com os seus alunos um sentimento de decepção no momento de avaliar os trabalhos que produzem.

Este estudo nasce, pois, da crença que é possível melhorar o desempenho da expressão escrita através de processos de avaliação formativa que podem ajudar os alunos a adquirir maiores competências a esse nível, envolvendo processos de auto-controlo, auto-gestão de saberes, auto-avaliação e regulação.

Assim, o propósito inicial deste estudo é verificar **em que medida os processos centrados na avaliação formativa contribuem para a melhoria da escrita.**

1. Objectivos do estudo

- **Identificar práticas escolares de escrita.**
- **Elencar as principais dificuldades ligadas às competências de escrita.**
- **Confrontar a redução de incorrecções com a aplicação de estratégias de revisão e auto-avaliação**
- **Reflectir no modo como a avaliação efectuada se reflecte no desempenho da escrita dos alunos.**

Etapas do processo desenvolvido com os alunos:

- **Planificação**
- **Textualização**
- **Revisão**
- **Correcção.**

2. Caracterização dos Participantes neste Estudo (Amostra)

Seleccionou-se para este estudo uma turma que frequenta o 6º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas João Franco no Fundão.

2.1 Caracterização da Escola: O Meio

O Agrupamento de Escolas João Franco é constituído por 4 jardins-de-infância – Capinha, Enxames, Fatela e Peroviseu – 8 escolas do 1º ciclo – Alcaria, Capinha, Enxames, Fatela, Peroviseu, Salgueiro, Sta Teresinha e Valverde – e a escola sede – EB23 João Franco – e está enquadrado numa região onde predomina uma população cuja actividade pertence, maioritariamente, ao sector terciário.

Os 4 estabelecimentos do pré-escolar e 7 escolas do 1º ciclo situam-se na zona norte do concelho, num meio predominantemente rural. A EB1 de Salgueiro, a 26 Km da sede do agrupamento, é a escola mais distante. A EB1 de Sta Teresinha e a EB23 João Franco localizam-se na cidade do Fundão.

Os encarregados de educação dos nossos alunos estão profissionalmente associados ao pequeno comércio e serviços, à indústria, nomeadamente no domínio das confecções, e, em menor número, à agricultura. Nos últimos anos, o desemprego tem assumido valores preocupantes, com reflexos evidentes na vida dos agregados familiares, facto facilmente verificável no número de alunos subsidiados.

O nível de escolaridade é baixo, registando-se, ainda, algum analfabetismo, o que impossibilita o apoio desejável ao percurso escolar dos filhos.

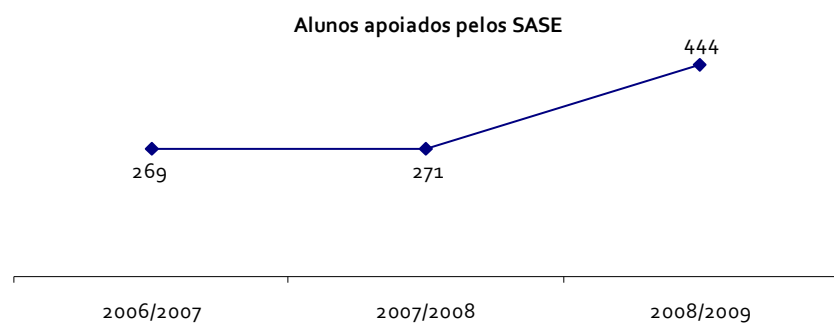
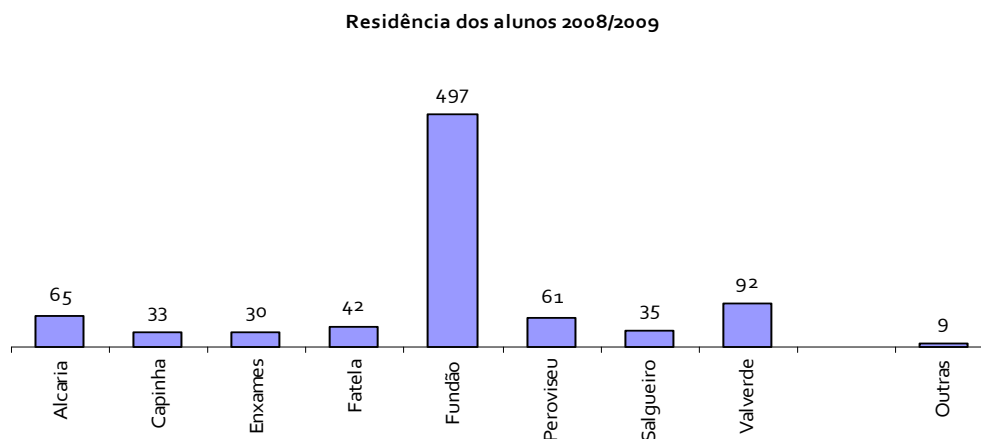
Com uma população escolar de 895 alunos em 2006/2007, o agrupamento assistiu, em 2 anos, a uma redução para 867: 44, no pré-escolar; 372, no 1º ciclo; 249, no 2º ciclo; 202, no 3º ciclo.

Os indicadores apontam para que, apesar de um ligeiro decréscimo, o número de alunos tenha estabilizado ligeiramente acima dos 850, prevendo-se que, em 2009/2010, frequentem o Agrupamento de Escolas João Franco 854.

Os alunos são oriundos, na quase totalidade, das localidades que compõem a zona de influência do agrupamento e 57,7% reside no Fundão.

Nas deslocações para a escola, 207 utilizam os transportes públicos, em percursos que variam entre os 10 e os 55 minutos.

Verifica-se um aumento muito significativo do número de alunos subsidiados. Em 2006/2007 eles representavam cerca de 30% dos alunos e em 2008/2009 já ultrapassavam os 50%. Para o presente ano lectivo prevemos 445 subsidiados, 204 no escalão A e 241 do escalão B.

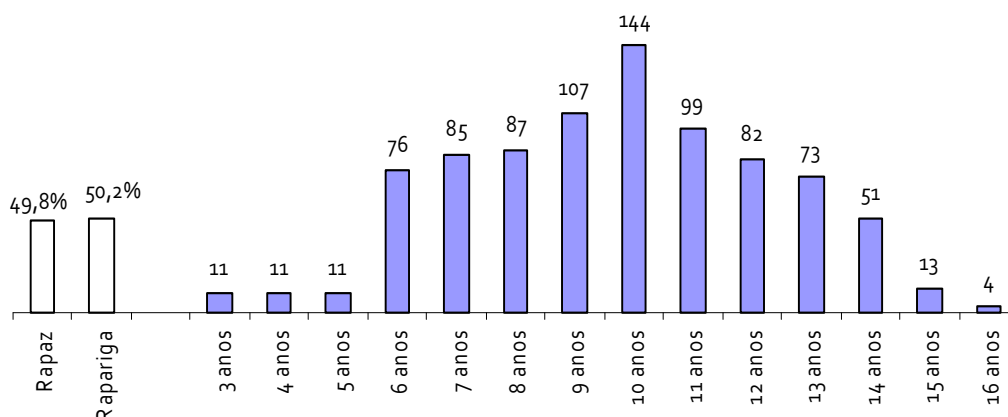


2.2. Alunos

No ano lectivo 2009/2010 estão matriculados 425 rapazes e 429 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 16 anos: 31 no pré-escolar; 349 no 1º ciclo; 272 no 2º ciclo; 202 no 3º ciclo.

No 1º ciclo registam-se dois casos de grande desfasamento etário relativamente ao ano de frequência – um aluno com 9 anos no 1º ano e um com 14 anos no 3º ano. No 2º ciclo, encontramos oito alunos com 13 anos e todos os outros se situam abaixo desse valor. No 3º ciclo, os quatro alunos mais velhos têm 16 anos.

Estão referenciados 41 casos de necessidades educativas especiais de carácter permanente.



Turmas

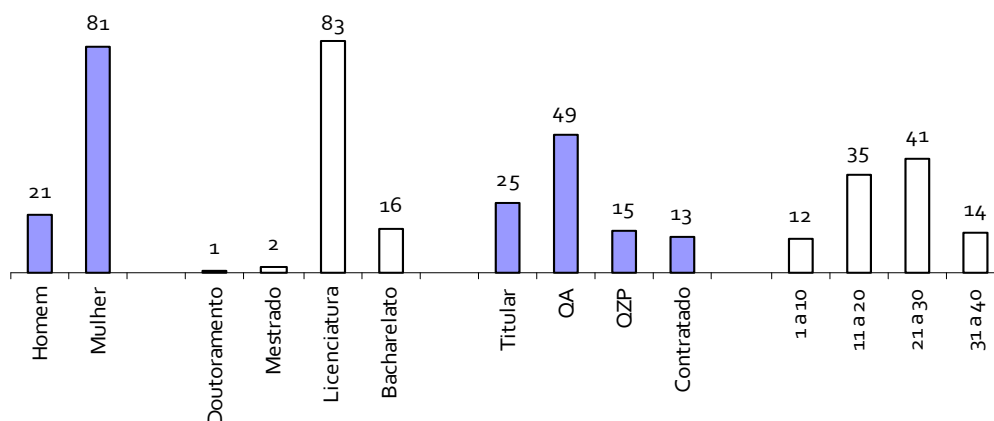
Os alunos encontram-se distribuídos por 45 turmas, o que representa uma média de 19 alunos/turma. A mais pequena, JI de Enxames, é composta por 3 alunos e a maior, 5º F, da EB 23 João Franco, por 26.

Duas turmas do 5º ano, 48 alunos, e uma turma do 7º ano, 19 alunos, frequentam o curso básico de música, em regime articulado, e uma turma do 7º ano, 12 alunos, terá um percurso curricular alternativo.

2.3. Pessoal docente

O agrupamento conta com um conjunto de professores muito experiente e qualificado. A maioria situa-se entre os 21 e os 30 anos de serviço e apenas 12 trabalham há menos de 10 anos.

72% dos docentes pertence ao quadro de agrupamento e 24% é professor titular.



2.3. Pessoal não docente

O pessoal não docente do agrupamento compreende 47 profissionais, 41 deles a exercer funções na escola sede, distribuídos pelas categorias de assistente operacional, assistente técnico e técnico superior; os restantes nas EB1 de Salgueiro (1), Sta Teresinha (3), Valverde (1) e JI de Peroviseu (1).

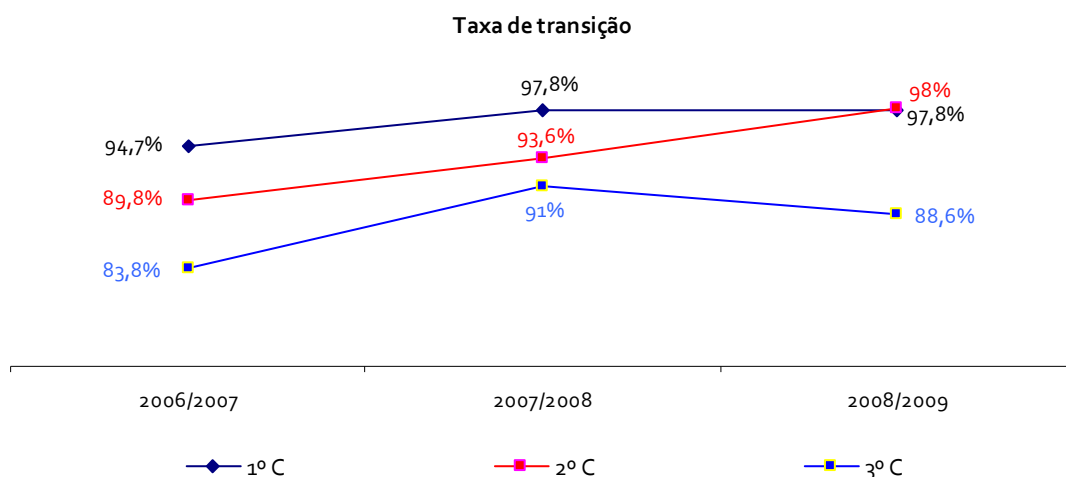
2.5. Resultados escolares internos

Assistiu-se, nos últimos 3 anos, a um aumento significativo da taxa de transição do agrupamento para valores acima dos 95%. No entanto, merece uma reflexão atenta a taxa de transição do 3º ciclo, que em 2008/2009 se situou nos 88,6%, e, dentro desse ciclo de ensino, a do 9º ano de escolaridade, que apresentou um valor de 77,7%.

Num outro nível, é preocupante a percentagem de alunos que transitou de ano com classificação negativa a Matemática que, no mesmo ano, se situou nos 12,8% (102 alunos). De referir que no 2º ciclo essa percentagem atingiu os 21,3%.

A taxa de abandono escolar atingiu um valor residual, tendo-se registado em 2008/2009 um caso em 864 alunos.

	2006/2007				2007/2008				2008/2009			
	1º C	2º C	3º C	Total	1º C	2º C	3º C	Total	1º C	2º C	3º C	Total
Total	379	245	222	846	370	251	211	832	372	249	202	823
Transitaram	359	220	186	765	362	235	192	789	364	244	179	787
... sem aproveitamento a LPO	54	9	24	87	54	4	23	81	13	16	10	39
... sem aproveitamento a MAT	50	43	43	136	51	36	35	122	18	52	32	102
Não transitaram	20	25	36	81	8	16	19	43	8	5	23	36
Abandonaram	0	0	2	2	1	1	2	4	0	0	1	1

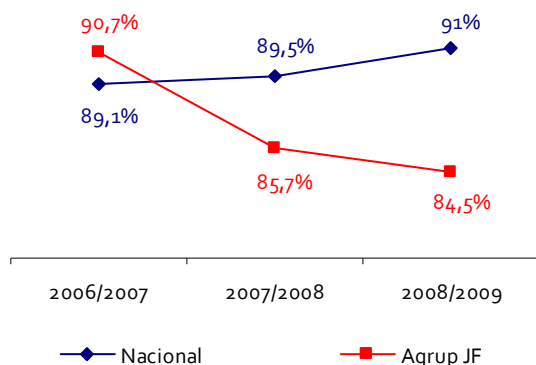


2.6. Resultados escolares externos

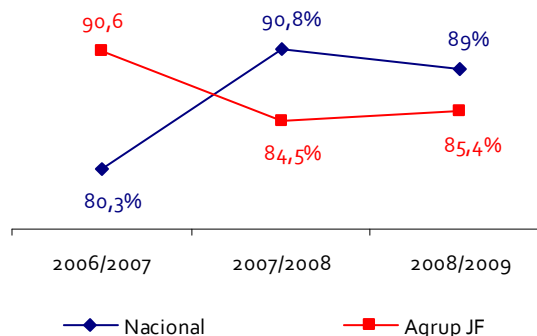
Em 2008/2009, os resultados escolares externos do agrupamento, provas aferidas e exames nacionais, apresentam, três situações distintas:

Nas provas aferidas de 4º ano acentuou-se o afastamento das taxas de sucesso relativamente à média nacional. Em Língua Portuguesa e Matemática, os resultados situam o agrupamento 6,5 e 3,6 pontos percentuais, respectivamente, abaixo dos valores alcançados a nível nacional;

4º ANO - LPO - Taxa de Sucesso

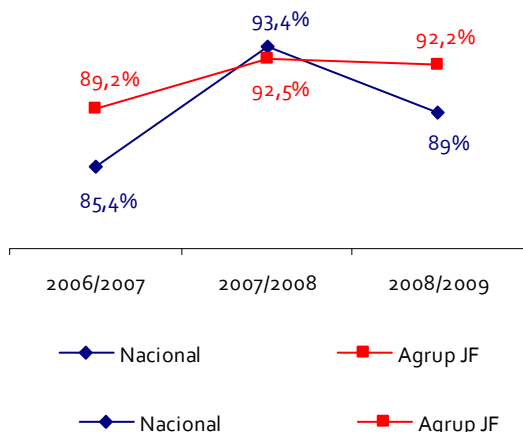


4º ANO - MAT - Taxa de Sucesso

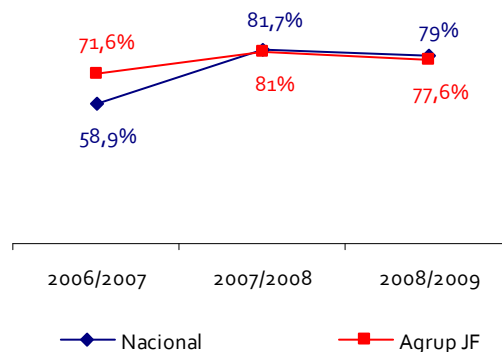


No 6º ano, as classificações em **Língua Portuguesa** estão **3,2 pontos acima da média nacional**, enquanto que, em Matemática, o agrupamento apresenta resultados 1,4 pontos percentuais abaixo dessa média;

6º ANO - LPO - Taxa de Sucesso

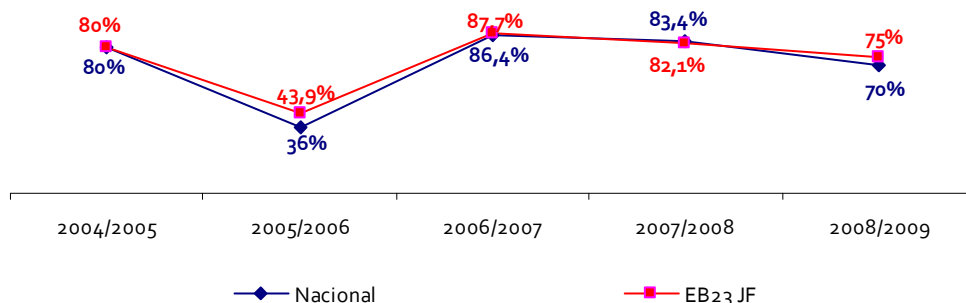


6º ANO - MAT - Taxa de sucesso



Nos exames nacionais do 9º ano os resultados alcançados têm acompanhado, com ligeira vantagem, a média nacional. Em 2008/2009 regista-se um afastamento positivo muito significativo, que situa o agrupamento 5 e 10,4 pontos percentuais acima dessa média em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

9º ANO - LPO - Taxa de Sucesso



2.7. Infra-Estruturas e Equipamento

O Agrupamento de Escolas João Franco desenvolve as suas actividades em 11 estabelecimentos de ensino. A EB23 João Franco faz parte do Complexo Escolar do Fundão, com a Escola Secundária c/ 3º Ciclo, e com ela divide o edifício central do complexo, “Edifício Social”, onde comparte o refeitório e o anfiteatro. Aqui utiliza, também, uma sala de música, uma sala normal e a zona de trabalho do Centro de Novas Oportunidades, composta por um espaço de recepção, uma sala de informática e uma sala normal.

No edifício principal, a escola dispõe de:

- 12 salas de aula normais, 3 salas de aula/gabinetes, 3 laboratórios, 4 salas de específicas (educação visual e tecnológica, educação visual e informática)- 6 gabinetes de trabalho (educação especial, serviços de psicologia e orientação, serviços de acção social escola, pessoal não docente, centro de novas oportunidades e educação visual e tecnológica)- biblioteca escolar / centro de recursos educativos, 3 gabinetes de direcção executiva, secretaria, reprografia, papelaria, bar de alunos, sala de professores

Na entrada principal da escola, o controlo de acessos é partilhado com a escola secundária.

Os edifícios encontram-se em razoável estado de conservação, necessitando de intervenções pontuais ao nível da pintura.

Todos os espaços de aula possuem projector de vídeo e computador e ligação à internet. Oito salas dispõem de quadro interactivo.

As salas específicas estão relativamente bem equipadas.

O mobiliário da escola está algo degradado.

3. Caracterização da Turma Escolhida para Amostra

Para este estudo foi escolhida uma turma de 6º ano de escolaridade da Escola EB 2/3 João Franco do Fundão. As razões dessa escolha prendem-se com o facto de ser uma das turmas em que a autora deste estudo lecciona a disciplina de Língua Portuguesa e onde sentiu dificuldade em implementar uma metodologia que conduzisse ao aperfeiçoamento e melhoria da escrita compositiva.



A turma é constituída por 20 elementos, 11 raparigas e 9 rapazes. Há 4 alunos com necessidades educativas especiais que foram retirados deste estudo por revelarem características e dificuldades específicas que não se integram no âmbito deste trabalho. Beneficiam de apoio da equipa de ensino especial.

Não foram envolvidos no estudo mais três alunos (um foi transferido de escola e dois apresentam elevado nível de absentismo).

As idades situam-se nos 11- 12 anos. A maioria reside no Fundão, e os restantes em aldeias próximas.

Todos os alunos referidos neste trabalho apresentam um percurso escolar sem retenções. Alguns deles estão referenciados com dificuldades a nível da leitura, interpretação e expressão escrita.

3.1. Alunos

Nº de alunos	Nº 	Nº 	Nº de alunos c/ repetências	Nº de alunos com NEE
23	9	11	3	3

1.2. Nível etário

Idades	Nº de alunos
11	15
12	3
13	2

Área de residência

FUNDÃO	15
PEROVISEU	2
DONAS	1
ORCA	1
S. da CASA	1

De uma forma geral, os alunos que vivem fora do Fundão deslocam-se todos os dias de autocarro.

A maioria dos alunos vive com os pais, à excepção de dois alunos que vivem só com a mãe uma vez que os pais estão divorciados e de outro cuja mãe faleceu e que vive com o pai.

Há, ainda um outro aluno que passa grande parte do tempo em casa da irmã, mantendo um contacto muito irregular com os pais.

1.4.2. Situação profissional dos pais	Pais		Mães	
	Nº	%	Nº	%
Por conta própria	1			
Por conta de outrem	15			
Desempregados	0			
Reformados	1			
Doméstica	3			

1.4.3. Habilitações dos pais	Pais		Mães	
	Nº	%	Nº	%
1º ciclo	1			
2º ciclo	3			
3º ciclo	8			
Secundário	4			
Superior	1			

Os alunos manifestam ter hábitos de trabalho/estudo e são apoiados por parte da família. Manifestam muito interesse pela utilização do computador ou por ver TV, mas **pouco interesse pela leitura**. Quase todos os alunos têm computador em casa e 16 têm ligação à internet. Frequentam com regularidade a biblioteca da escola, sobretudo para receber apoio na realização de trabalhos ou para ver filmes e jogar no computador.

Nenhum aluno se encontra a repetir o 6º Ano.

3.1.2. Principais dificuldades diagnosticadas

- Falta de hábitos e métodos de trabalho e estudo.
- Dificuldades na compreensão oral e escrita.
- Compreensão / Interpretação de ideias.
- Dificuldades na leitura escrita.
- Dificuldades na aquisição/ aplicação de conhecimentos.
- Falta de atenção / concentração.
- Participação desorganizada.

3.1.3 Aproveitamento em Língua Portuguesa

Nível obtido	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nº de alunos	1	5	4	3

Do total de alunos da turma, há três com plano de recuperação (com mais de três níveis negativos).

NOTA: Estes dados referem-se a Dezembro de 2009

4. Metodologia

Para atingir os propósitos definidos nos objectivos deste trabalho, a metodologia utilizada foi a análise sobre as práticas, aplicada sobre duas amostras, através da técnica de observação de textos escritos. As incorrecções foram registadas e classificadas segundo dez categorias de acordo com o a simbologia utilizada na correcção do exercício de redacção.

O trabalho desenvolve-se a partir da análise de textos escritos no final do 1º Período (Corpus A) e no início do 3º Período (Corpus B).

Para atingir tal propósito procedeu-se à proposta de produção e recolha de composições, no sexto ano de escolaridade, no âmbito do estudo do diário, como tipo de texto com características específicas. Desta forma, após o estudo das características deste tipo de texto, e da análise e interpretação de várias páginas de diversos diários sugeriu-se aos alunos, uma actividade de redacção escrita, consistindo na elaboração de uma página do diário de alguém conhecido do aluno.

Depois da primeira produção, os trabalhos foram recolhidos pelo professor e devolvidos no momento da 2ª produção. Assim se proporcionou o distanciamento face ao texto, sendo, então, efectuada a revisão, com indicações de que os alunos poderiam não só corrigir como alterar o texto com vista ao seu melhoramento, de acordo com as estratégias definidas na brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.

Depois da elaboração e recolha dos trabalhos, procedeu-se ao tratamento deste *corpus*, atribuindo a cada texto uma letra do alfabeto e identificando os

principais erros cometidos, através da aplicação da simbologia adoptada (em anexo), caracterizando-os e atribuindo-lhes um código numérico, comum a cada texto analisado. Seguidamente, procedeu-se à sua contabilização e tratamento dos dados em gráfico.











4.1. Recolha de dados

a) Amostra:

Uma turma do sexto ano de escolaridade, da Escola EB 2/3 João Franco do Fundão.

b) Dados sobre o corpus:

- Produções escritas do sexto ano
- Tema: Página do diário de uma pessoa conhecida
- Número de alunos envolvidos: 13

CÓDIGO DE CORRECÇÃO	
	Ortografia errada, acentuação incorrecta.
	Erro ou falta de pontuação.
	Ideias confusas, falta de clareza, imprecisão vocabular. <u>Reformular parágrafo ou frase.</u>
	Caligrafia pouco clara.
	Repetição inestética de palavras ou expressões.
	Falta de parágrafo. <u>Abrir parágrafo.</u>
	Parágrafo errado. <u>Desfazer parágrafo.</u>
	Descontinuidade das ideias ou frases.
	Ideia incompleta.
	Forma verbal incorrecta. (tempo, modo, pessoa, n°).

Este código de correcção foi distribuído a todos os alunos.

4.2 O *Corpus* (em Anexo)

4.3. Código numérico usado para identificação de cada erro:

Legenda	Categorias de erros
1	Ortografia errada, acentuação incorrecta
2	Erro ou falta de pontuação
3	Ideias confusas, falta de clareza, imprecisão vocabular
4	Caligrafia pouco clara
5	Repetição inestética de palavras ou expressões
6	Falta de parágrafo
7	Parágrafo errado
8	Descontinuidade das ideias ou frases
9	Ideia incompleta
10	Forma verbal incorrecta (tempo, modo, pessoa, número

5. Tratamento do *Corpus* - Análise de Resultados

Corpus A (1ª produção)

Classificação das incorrecções segundo a simbologia utilizada no código de correcção.

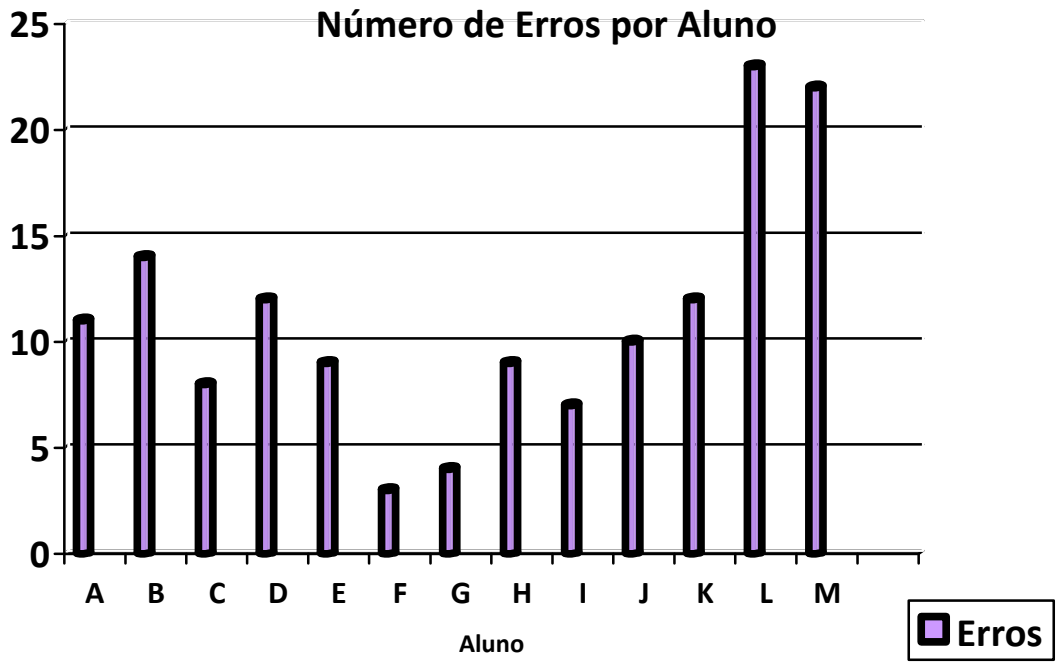
A tabela seguinte mostra o número de erros ortográficos por aluno e por categorias:

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL
Erros														
1	4	4	2	3	5	0	1	0	0	2	5	8	13	47
2	6	1	4	5	0	3	0	4	0	5	3	9	6	46
3	0	1	0	0	3	0	0	2	0	0	1	1	1	9
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	1	4	0	0	1	3	2	3	0	3	0	18
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
7	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
8	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
9	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	2	1	1	9
10	1	5	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	9
Total	11	14	8	12	9	3	4	9	7	10	12	23	22	144

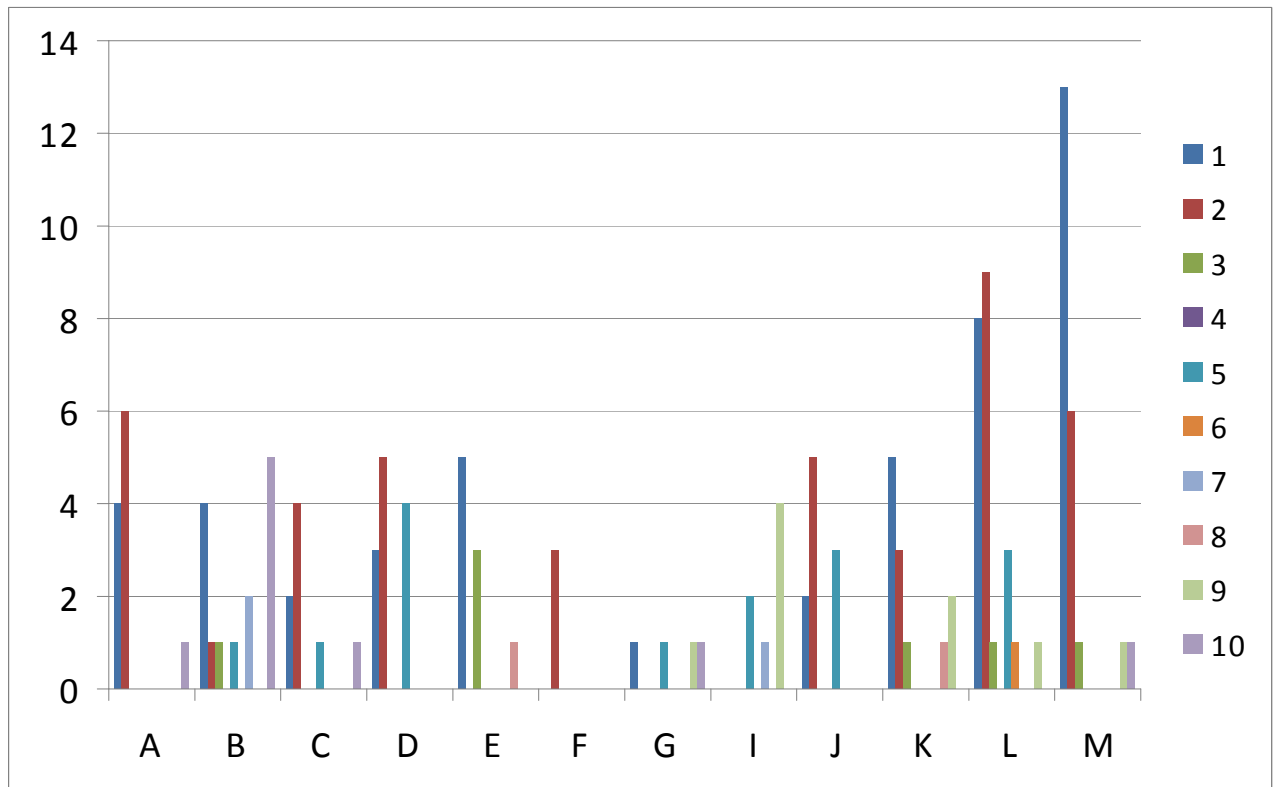
Após a sua análise, verifica-se que:

- Há um número muito elevado de alunos com mais de quatro incorrecções.
- Apenas dois alunos apresentam menos de cinco incorrecções.

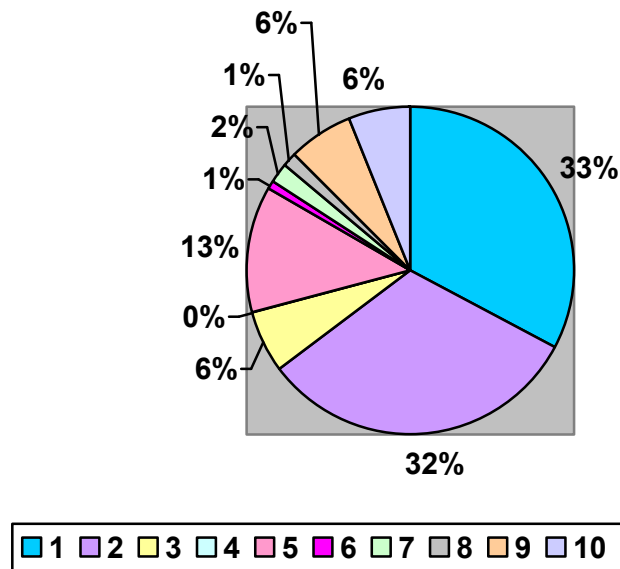
Esta situação observa-se claramente no gráfico seguinte:



Distribuição dos erros pelos diferentes tipos ou categorias.



Distribuição dos erros observados pelos diferentes tipos, em percentagem



Esta distribuição permite estabelecer a hierarquia de ocorrências dos vários tipos de incorrecções.

Categorias com maior número de erros:

- 1º - Categoria nº1: Ortografia errada, acentuação incorrecta (33%)
- 2º - Categoria nº2: Mau uso dos sinais de pontuação (32%)
- 3º - Categoria nº 5: Repetição inestética de palavras ou expressões (13%)
- 4º - Categorias nº 3, nº 9 e nº 10: Ideias confusas, ideia incompleta, forma verbal incorrecta, respectivamente (6%)
- 5º - Falta de parágrafo (1%)
- 6º - Categoria nº 4: Caligrafia pouco clara – Apresenta um valor residual que se justifica pelo facto de a professora estar bastante familiarizada com a caligrafia dos alunos.

5.1. Comentário aos resultados obtidos:

A Língua Materna é uma sucessão de sons que tomam forma na expressão escrita. Os falantes criam conflitos cognitivos que os levam a cometer erros de ortografia, sobretudo em palavras com um som equivalente e que se grafam de forma distinta. Note-se que podemos comprovar esta afirmação observando os resultados obtidos na primeira categoria de erros: os alunos apresentam um maior défice na categoria nº1: Ortografia errada (confusão de letras de sons equivalentes) e acentuação incorrecta, seguindo-se a categoria nº2: Erro ou falta de pontuação (em resultado da contaminação do oral que se apresenta como uma cadeia contínua).

Poderemos dizer que o contacto com a escrita poderá resolver este conflito, juntamente com a importante reflexão metalinguística sobre a função das estruturas gramaticais.

Seria um erro pensar-se que não restaria qualquer margem de engano à pessoa do aluno, depois de terminada a realização da redacção. São vírgulas que faltam, erros ortográficos que escapam, acentos que não foram colocados, etc. Isto é, todo um conjunto de deficiências que serão facilmente anuladas desde que o estudante reserve uma pequena parte do tempo para a revisão do seu trabalho.

5.2. Tratamento do *Corpus B* – Análise de resultados

(2ª produção - início do 3º Período)

Os trabalhos foram devolvidos aos alunos, devidamente corrigidos segundo a simbologia de correcção, que, individualmente procederam à sua auto-avaliação analisando as falhas cometidas e procurando determinar a razão da sua falha. É de salientar que todos se prontificaram a corrigir os seus erros. Parecendo-lhes uma tarefa fácil, uma vez que todos estavam perfeitamente identificados.

Conclui-se, desde logo, que não houve uma revisão (auto-avaliação) cuidada depois da primeira produção, uma vez que esta permitiria corrigir algumas falhas.

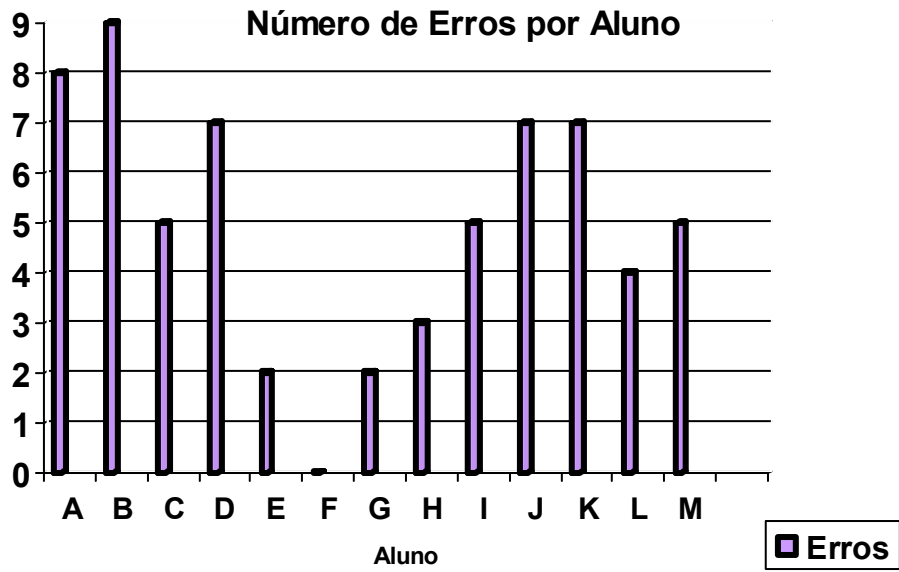
Parece existir alguma falta de autonomia na identificação/detecção dos erros, tarefa que colocam, imediatamente na mão do professor.

Classificação das incorrecções segundo a simbologia utilizada no código de correcção.

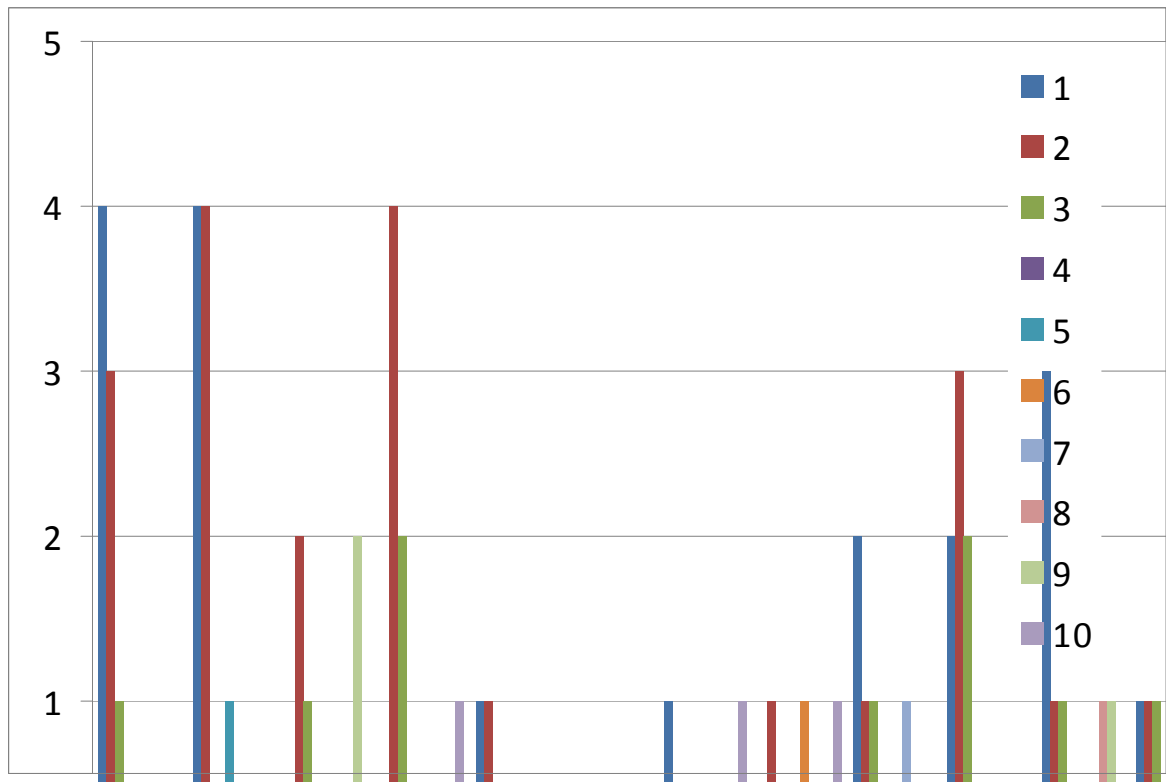
A tabela mostra o número de erros ortográficos por aluno e por categorias:

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL
Erros							a)		a)					
1	4	4	0	0	1	0	1	0	2	2	3	1	3	21
2	3	4	2	4	1	0	0	1	1	3	1	1	2	23
3	1	0	1	2	0	0	0	0	1	2	1	1	0	9
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
9	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4
10	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
Total	8	9	5	7	2	0	2	3	5	7	7	4	5	64

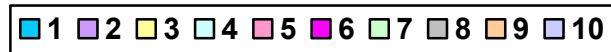
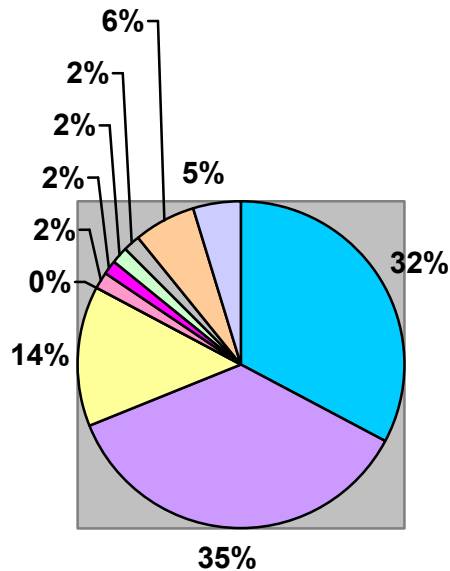
a) Estes alunos optaram por elaborar um novo texto



Distribuição dos erros pelos diferentes tipos ou categorias.



Distribuição dos erros observados pelos diferentes tipos, em percentagem



Hierarquia de ocorrências dos vários tipos de incorrecções.

- 1º - Categoria nº2: Mau uso dos sinais de pontuação
- 2º - Categoria nº1: Ortografia errada, acentuação incorrecta
- 3º - Categoria nº3: Ideias confusas, falta de clareza, imprecisão vocabular.
- 4º - Categoria nº 10: Forma verbal incorrecta
- 5º - Categorias nº 5, 6, 7, 8 e 9, respectivamente repetição inestética de palavras ou expressões, falta de parágrafo, parágrafo errado, descontinuidade das ideias, ideia incompleta.

5.3. Análise Comparativa dos dados obtidos nas duas fases

Categorias	1ª PRODUÇÃO	2ª PRODUÇÃO
1	47	21
2	46	23
3	9	9
4	0	0
5	18	1
6	1	1
7	3	1
8	2	1
9	9	1
10	9	3

- Os alunos melhoraram a competência ortográfica e compositiva uma vez que o número de erros por aluno baixou significativamente em todas as categorias. Do total de 144 incorrecções passaram para 64.
- Regista-se que os erros nas categorias 1 e 2 reduziram para menos de metade na categoria 1 (ortografia errada) ou metade na categoria 2 (erro ou falta de pontuação).
- A categoria 5 baixou, muito significativamente, de 18 para 1.
- Na categoria 3 (ideias confusas, falta de clareza, imprecisão vocabular) não verificaram alterações. O número de incorrecções manteve-se.
- Na categoria 10 (forma verbal incorrecta) houve uma evolução positiva de 9 para 3.
- Nas categorias 6, 7,8 e 9 (falta de parágrafo, parágrafo errado, descontinuidade das frases, ideia incompleta), houve uma evolução positiva. Os valores são, agora, residuais.
- As categorias onde os alunos continuam a apresentar maiores dificuldades são as 1, 2,e 9.

6. Reformulação do texto revisto

Os trabalhos realizados na segunda produção foram analisados, corrigidos individualmente e avaliados, oralmente pelos alunos.

Depois de acalorado debate, foi escolhido o texto do aluno M, para proceder a um novo aperfeiçoamento que contemplasse, não só os erros assinalados mas que o melhorasse também a nível da organização das ideias. Este trabalho foi realizado colectivamente no processador de texto (Anexo III).

De um modo geral, manifestaram-se receptivos a estas estratégias como se pode ver por algumas das suas opiniões, que a seguir se transcrevem:

«Assim já somos capazes de fazer as nossa correcções.» **Aluno D**

«Se eu lesse o texto que escrevi com mais atenção (eu nunca o leio), evitava muitos erros» **Aluno H**

«Só é pena, quando fazemos as composições dos testes não termos ninguém que nos assinale os erros» **Aluno J**

«Se estiver com muita atenção quando estou a escrever, Não dou tantos erros». **Aluno G**

«Quando faço composições em casa, peço à minha mãe para ler alto. Ela corrige-me muito, mas às vezes, quando vai a meio, eu tiro-lha das mãos e faço outra» **Aluno F**

«Isto é uma seca! Temos de fazer muitas vezes a mesma coisa.»

Aluno E

Conclusão

Face aos objectivos traçados, verifica-se que os alunos estão pouco familiarizados com práticas de revisão, auto-avaliação e com mecanismos de auto-correcção.

Através deste estudo, verifica-se que as incorrecções ortográficas tendem a ser em menor número, quando o professor analisa e classifica as incorrecções ortográficas e proporciona actividades específicas para os vários tipos de erro. É possível estabelecer uma relação positiva entre o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação das aprendizagens de escrita, centrados na avaliação formativa e as estratégias de revisão e reformulação do texto, pelo que o professor reflectir no modo como a avaliação efectuada se repercute no desempenho escrito dos alunos.

O professor deve registar as incorrecções detectadas, proceder a uma análise e classificação das alterações ortográficas. Este estudo permitir-lhe-á encetar estratégias de intervenção sobre o erro adequadas.

Embora os professores apliquem muitas estratégias nesse sentido, a maior parte delas são trabalhadas como ensino explícito da ortografia e não como intervenção sobre o erro. Isto é, são trabalhadas com toda a turma e só muito raramente em ensino diferenciado, de acordo com o tipo de incorrecções detectadas.

O objectivo prioritário do professor é, sem dúvida, alguma levar cada um dos alunos a descobrir a forma mais eficaz para ultrapassar as próprias deficiências, no sentido apontado pelos objectivos educacionais e de ensino. Assim, a análise do erro é um elemento fundamental para o delineamento do seu modo de proceder, que terá que ser encaminhado no sentido de obter, com cada aluno, o máximo de sucesso. Deste modo, deverá adaptar-se o mais possível às características da turma e de cada aluno em particular.

No âmbito deste trabalho, conclui-se que a descomplexificação e desmistificação do erro e o seu aproveitamento pedagógico geram lucros na aprendizagem.

Não se pode, contudo ignorar que o desenvolvimento destas estratégias é moroso, muito exigente para o professor e pode levar os alunos a desinteressarem-se se as actividades forem muito repetitivas.

De acordo com o suporte teórico desenvolvido, o processo de escrita de um texto constitui um processo complexo, aberto, implicando a tomada de decisões ao longo de todo o seu percurso. As actividades presentes ao longo desse percurso são a planificação, a textualização e a revisão. E podem surgir nos diferentes momentos do processo. A revisão é marcada pela atitude reflexiva face ao texto produzido.

Ao longo deste caminho, verifica-se a ocorrência de incorrecções, desvios, lexicais, sintácticos, morfológicos, fonológicos e textuais. Que constituem fonte de preocupação para os docentes.

Embora apliquem muitas estratégias, para corrigir esta situação, a maior parte delas são trabalhadas como ensino explícito da ortografia e não como intervenção sobre o erro. Isto é, são trabalhadas com toda a turma e só muito raramente em ensino diferenciado, de acordo com o tipo de incorrecções detectadas.

Apesar das limitações deste estudo, aplicado a um número reduzido de alunos, conclui-se que existe uma redução das incorrecções quando aplicadas algumas das estratégias propostas por Barbeiro e Pereira (2007)¹ e Duarte (2008)².

No entanto, em muitas escolas ainda se assiste a um ensino massificado, pouco atento à heterogeneidade das turmas. Então, face a essa diversidade, é necessário desenvolver uma pedagogia diferenciada, baseada na avaliação e não na classificação e que permita gerir as diferenças e necessidades de todos os elementos da turma.

Não se trata de adoptar simplesmente um conjunto de estratégias inovadoras, mas sim de levar os professores a reflectirem, mudarem as suas

¹ Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. Brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. DGIDC. Lisboa 2007

² Duarte, Inês. *O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência Linguística*. DGIDC. Lisboa.(2008)

práticas, abandonarem algumas estratégias, aprofundarem conhecimentos, construir material, reorganizarem o espaço sala de aula, reorganizarem o tempo na sala de aula e a desenvolverem nos seus alunos a capacidade de análise e de trabalharem autonomamente.

BIBLIOGRAFIA

- Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F.L., Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica* (Brochura PNEP em suporte digital).
- Barbeiro, L. F. e Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. ME - DGIDC.
- Cassany, D. (2005). *Describir. el Escribir: Como se aprende a escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor.
- Cassany, D. (2005). *Expresión Escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D. y Garcia del TORO, Antonio (1999). *Recetas para Escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor.
- Ceia, Carlos. (2000) *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cunha, C. e L. Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DELORS, Jacques. (2001) *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez,
- Duarte, I. (1998). *Algumas boas razões para ensinar Gramática. In a Língua mãe e a paixão de aprender. Actas* .Porto: Areal.
- Duarte, I. (2008). Pnep. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. ME- DGIDC.
- Fonseca, I. (1994). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Franco, M.G. et alii (2003). *Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: DEB.
- Huot, Hélène. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris : Editions du soleil.

- Freinet, C. (1977). *O método natural: A aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freitas, Maria João (2007), e outros. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. ME- DGIDC.
- Letria, J. J. (2001). *Fazer leitores e escritores*. Lisboa: Garrido.
- Lopes, M^a do Céu Vieira, Rola, Dulce. *Novo Português em Linha – Língua Portuguesa 6º Ano* (Manual adoptado). Lisboa. Plátano Editora 2005
- Martins, M.A. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meireles, M.(2002). «A oralidade na aula de Português língua materna. Que espaço?» In: Funk, G. (2002) *(Re)Pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Pardal, L. e outros. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Pereira, L.A. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L.A; Azevedo, Flora (2005) *Como abordar...a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Rebelo, D. e outros. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. ME-DGIDC, in <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/documents/programas%20de%20português%20homologado.pdf>
- Sequeira, F. e outros.(2001). «Ensinar a escrever: teoria e prática». *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (Braga, 1999). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. e outros. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Sim-Sim, I. (2009). Pnep. *O Ensino da Leitura : A Decifração*. ME - DGIDC
- Tavares, M. S. (1989). (1989). *A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados*. In M^a Fátima Sequeira. *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho.

Organização Curricular e programas – Ensino Básico, 2º Ciclo, Volumes I e II
DEB-ME, 1991

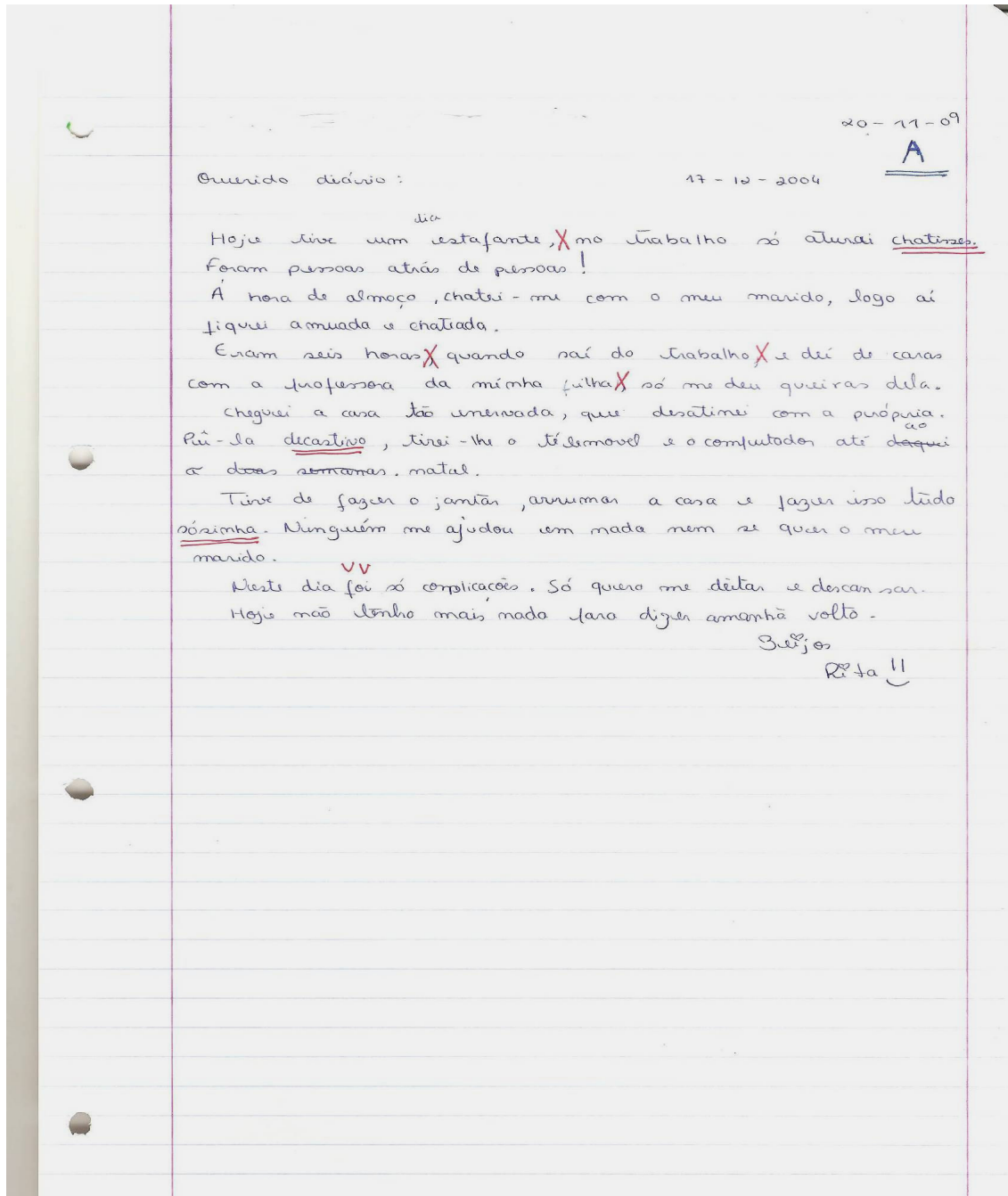
Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais. (2001).ME-
Departamento de Educação Básica.

UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME.

ANEXOS

Anexo I

Produções dos alunos (1ª) Corpus A



Fundão , 22 de novembro de 2009



Hoje comecei o dia a acordar os meus filhos .

O André lá nos seus sonhos e a Andreia a dormir como um bebé.

Quando eles acordaram eram 7:48h. ↑

Depois eles comem muito devagar e mais tempo demoram .

? || ^{vv} Chegou as 8:00h. ,o André foi para a escola e a Andreia eram 8:15h. quando saí de casa .

Depois de um bocado de sossego, fui passar a ferro até as 9:00h. e de seguida fui para a loja trabalhar !! x

Cada vez está mais frio e na loja eu fico congelada .! ↑

^{vv} Apareceu pelo menos 4 pessoas para encomendar várias peças .

^{vv} Chegou as 13:00h. e eu fui tratar do almoço para os meus filhos .

Depois de almoçarmos fui lavar a loiça. E como é segunda-feira a Andreia não tem aulas á tarde.

? || Ela foi para a loja até hás 15:00h. e a seguir abro a porta .

Não aparece ninguém até hás 19:00h. e assim ^{vv} vou para casa fazer o jantar ...

Bem, estes dias são sempre assim....

Kau amanhã volto a escrever em ti!!....

C
20/11/09

27/7/07

Quinto Diário:

Hoje, tive um dia horrível, estava a beber o café e entornei-o sobre o meu fato, depois do meu carro avariou, tive de ir a fi ao ao emprego e cheguei atrasado, depois lavei um sermão do meu fato e corria o risco de ser despedido, mas não, ainda tinha o emprego. Ainda bem que só aconteceu uma vez.

28/7/07

Quinto Diário:

Hoje é fim-de-semana, logo ferro de passar a máquina. Porém o chato do meu vizinho, lembrou-se de me trazer a companhia do 8º ano. Fidi fuiço, mas, levantei-me e abri-lhe a porta. O carro dele tinha avariado e não pegava, tinha que o ajudar. No dia anterior avariou o meu carro e agora o do meu vizinho, será alguma doença contagiosa?! A verdade é que o meu vizinho teve que telefonar ao mecânico e eu finalmente regressar à minha cama fofa. À tarde, fui ao cinema com um amigo ver um filme cómico. Conosco fofos e demos umas gargalhadas!!!

Quindiz, 20 de novembro de 2009

D

Querida Lúcia:

Hoje estou muito triste, tive uma turma que eu e o D^F que tirou muito mais notas, tirou das negativas e não faltaram.

Éra uma turma que o ano passado era muito boa mas este ano não sei o que se passou e estão impossíveis de aturar.

Vai me fazer de mandar recados e então aquele Eduardo nunca faz os trabalhos de casa, mas não é só na primeira disciplina mas outras também não faz os trabalhos.

É os recados não ficam por aqui, aquele Ana Sita também não faz.

É esta semana foi assim, foi uma semana estafante.

Um abraço de:

E

20-11-2009

7 de Outubro de 2009

Querido Diário

? || Hoje foram as reuniões intrecalares. Levei tantas
 . || queirbas dos alunos.

? || Os alunos estão a baixar muito as notas, e
 . || não estarem com atenção, não fazerem os tra-
 . || balhos de casa, não fazer as tarefas que os prof.
 . || mandam, etc.

? || Amanha vou ter de mandar recados para casa
 . || para os informar da reunião que irá ser realiza-
 . || da para (os) poder informar os encarregados
 . || de Educação.

? || Bem, estou tão cansada... Acho que vou pa-
 . || ra a cama para amanhã estar bem dispo-
 . || ta para as aulas.

Directora de Turma



H

Quarta-feira, 29 de Abril 2009

Vendo Didi:

Ainda tã ocupada que nem dei conta
 do tempo passar, mas a verdade é que já
 se passou mais um ano. Amanhã é o
 aniversário da minha filha mais nova.
 Ela chama-se Helena e é muito querida...
 Ainda não sei o que ela vai de presentes,
 Estou indecisa. Já não gosto de brincar,
 afinal já vai fazer um ano. Agora anda
 com a mania da moda e que vai ser
 uma esty muito famosa. Por isso...
 Talvez lhe comprei um relógio da
 Swatch que não chega a ser nada. Eu
 adorou assim já não sei também gosto
 então uma coisa de que ela também gosta

imenso. Ah meu Deus! que
 não me corriga de dizer já já
 pouco tempo.
 já sei. Como ela adora
 animar. Ela parece um aquário com
 diversos espécies de peixes. Com muitas
 pedrinhas brilhantes, uma arco com
 um tesouro e algas. É só
 uma tartaruga. Ela gosta
 destes coisas. Tenho a certeza que vai
 ficar muito contente e dar pulos de
 alegria!!!

G

20/11/2009

Funções, 20 de Novembro de 2009

Hoje foi um dia exaustivo! Torsei-me por completo! Deu aula às
minhas duas pequenas turmas e fiz-me de confessor objectos.

No 7^ºA, confisquei 4 telemóveis e 1 isqueiro. Mandeí vários recados só
nesta aula. Um aluno nem sabia quanto era "3x4". Sem comentários...

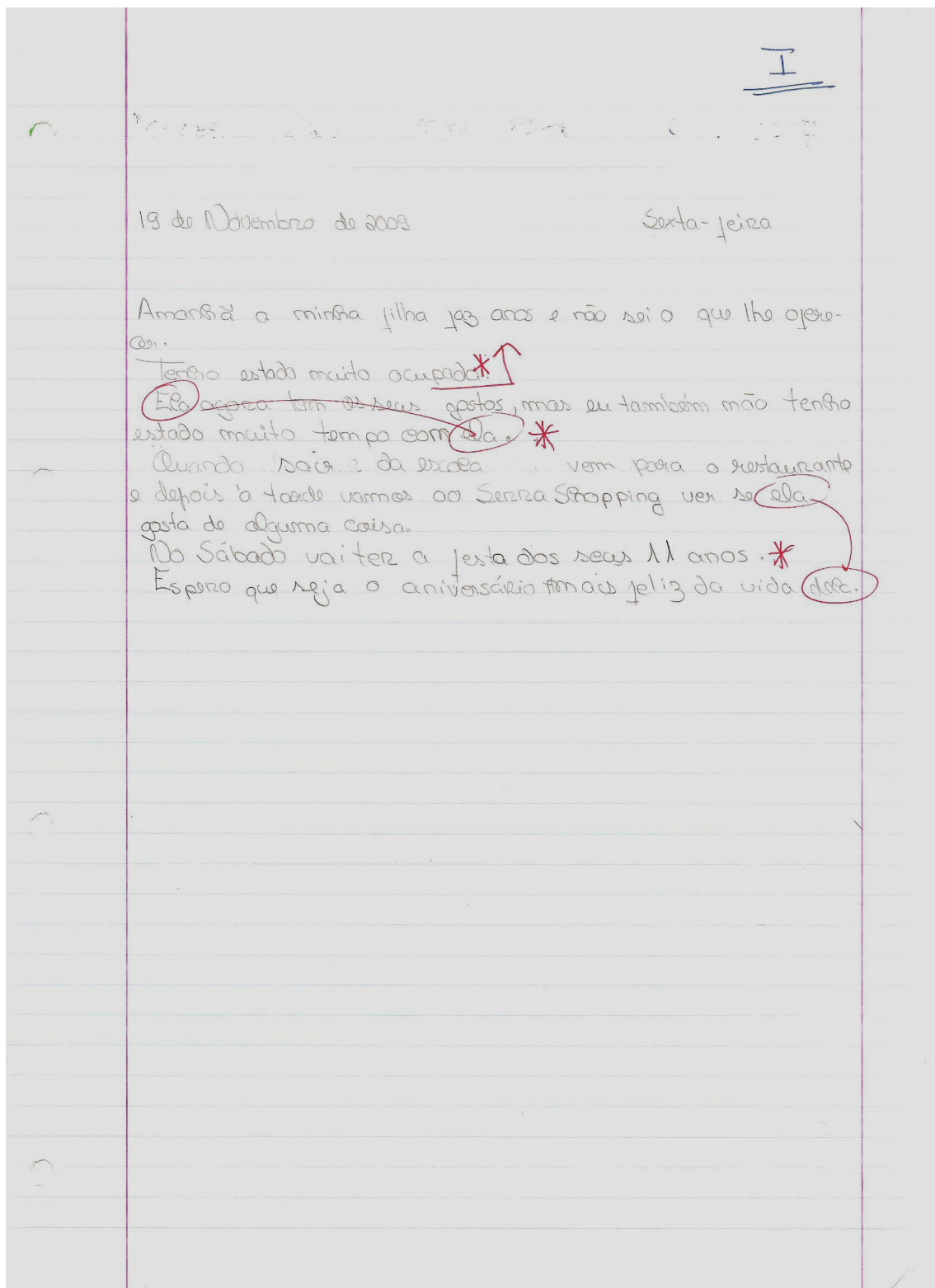
No 8^ºD, confisquei mais um telemóvel e mandei recado. *TPC? Ninguém
fez! Alguém espionou os quadros? Ninguém.

~~Fui abrogar a casa e de tarde corrigi testes. Fui (abrogar) jantar fora
com os amigos e depois fomos beber um "copo".~~

eterna, vou dormir!!! e deus e espero que amanhã, Sábado, o dia me
corra melhor.

23 de Novembro de 2009

Hoje, o meu dia foi muito cansativo, tive muitos casos de alunos com problemas, e ainda tenho de começar a preparar a festa do Manel que é já para Sábado (28 de Novembro). Quando cheguei a casa fui fazer o almoço e ~~para o computador~~ jogar jogos e fazer coisas da escola. Os professores deixam as coisas todas para cima de mim, depois só tenho coisas para fazer, só Atas e casos de miúdos. Que seca! O que tem de ser feito tem de ser feito...! Bem, às 6h fui buscar o Eduardo e depois fui outra vez para o MSN e os jogos. Ao menor, quando chego ao final do dia, o que me anima é ter uma família tão boa como aquela que tenho!



19/11/09

J

Amigo Diário:

~~Antes~~ Hoje eu levantei-me cedo pois tinha que planejar o que tinha que fazer nas diversas aulas \times no pavilhão e nos campos de jogos.

[Na] primeira aula com o 8º B \times no campo de jogos n.º \times foi uma boa aula.

Depois tive o 6º F \times foi uma aula bem interessante porque eles fizeram estafetas e eles não só se divertiram \times como pensaram que eram uns profissionais.

Resumindo, foi um longo dia de comando.

Data: 20/11/2009

nº: 22

K

Diário

Querido Diário

Sou pai de duas lindas meninas ~~X~~ a mais nova é a Raquel, a mais velha é a Flávia.

Gostava de estar com as minhas filhas mas agora é impossível ~~X~~ na mês de agosto do ano passado alejeime nas costas ~~X~~ agora já não posso trabalhar. ~~X~~

Ao vezes até ligo as minhas filhas, mas depois de desligar o telemóvel começo-me a lembrar dos nossos bons momentos. ~~X~~

~~X~~ Deitei-me na cama re: do fim de algum tempo começou a sonhar: VV

sonhei que o meu pai me dizia para me ir embora da Suíça.

Mas isso era bom de mais, sei que agora não posso ir voltar.

Agora as minhas proximas férias são em janeiro. O medico vai-me dar alta, finalmente.

Estou ansiosa que chegue janeiro, mas por outro lado não posso passar o Natal com as minhas filhas.

Mas por outro lado quero que chegue rapidamente janeiro para ir ter com elas.

13 de Maio de 2009

M

Querido Papá.

Tenho pena de não poderes estar aqui comigo para me aconselhares neste momento da minha vida.

Sabes hoje veio-me o Anjo. Já viste foi logo na altura das cerejas que eu tanto adoro e também foi nada de nossa Senhora de Fátima. A mãe disse-me que por ter sido neste dia, que eu estou protegida pela nossa Senhora de Fátima e que nada de mal me ia acontecer. Eu fiquei feliz por me ter vindo mas eu não queria que me desse tão cedo. Ainda só tenho 12 anos. Podia-me ter vindo aos 13 ou até 14 mas agora não é nada a fazer. São coisas da natureza disse a mãe.

Depois vieram as dores de cabeça e de barriga. Fiquei um pouco preocupada. A mãe já me tinha avisado que ia acontecer mas nunca pensei que me ia sentir assim.

Eu pedi à mãe para me dar os comprimidos que ela toma para ficar as dores da menstruação. Tomei um comprimido com chá de Tilia para acalmar. Ao fim pedi à mãe que não contasse a ninguém. Nem mesmo a minha contada. Ela prometeu que não o iria fazer. Depois comecei a ficar com sono e acabei por adormecer.

Beijos da sua querida filha

A

Querido diário:

17-12-2004

Hoje tive um dia estafante. No trabalho só atendi chatos.

Foiam pessoas atrás de pessoas, que tive de atender, cada uma com um problema maior que a outra!

A hora de almoço, chatuei-me com o meu marido logo aí fiquei muito aborrecida e chateada.

Euam seis horas quando saí do trabalho e dei de caras com a professora da minha filha, só me deu queixas dela. Cheguei a casa tão uernhada, que desatuei com a fuó-pua.

Pu-lá de castigo, tuii-lhe o telemovel e o computador até acabarem as aulas.

Tive a fazer o jantar, animar a casa, tuotar da minha filha mais nova e fazer isso tudo sozinha. Ninguém me ajudou nem se quis a minha filha Rita!

Neste dia foram só complicações. So, quero me deitar e de-cansar.

Hoje não tenho mais nada para dizer, volto amanhã.

Beijos

B

Fundão, 22 de Novembro de 2009



Hoje comecei o dia a acender os meus filhos.
 O André lá nos seus sonhos e a Andreia a dormir
 como um bebé; não se queriam levantar. Quando
 do acordaram eram 7:30 horas. (sete horas e 30 minutos).
 Depois de muito esfregar, vão tomar o pequeno - Almo
 ço muito devagar e cada vez demoram mais tempo.
 Chegamos 8:00 horas, o André foi para a escola e a
 Andreia ~~X~~ eram 8:15 h. quando saiu de casa.
 Depois de um bocado de sossego, fui passar a ferro
 e fui-me preparar para ir trabalhar para a nossa
 loja ~~X~~ às 9:00 horas! Cada vez está mais frio e eu
 na loja eu fico congelada!
 Finalmente chegamos 13:00 h. e eu fui tratar do almo
 cinho para os meus filhotes. Almoçamos e eu fui
 lavar a loiça. É como a Segunda-Feira ~~X~~ a Andreia
 não tem aulas à tarde, foi para cá até às 15:00 h.
a seguir abro a porta da loja.
 Não aparece quase ninguém até há 19:00 h ~~X~~ assim
 vou para casa a fazer o jantar...

Bem, estes dias são sempre assim

amanhã volto a escrever em ti!! ...

e

11/15/10

Luzido Diário

20/11/09

Hoje é fim-de-semana e amanhã não tenho que trabalhar. Para dormir um pouco mais tarde, ainda bem que ganhei um jogo de futebol e estou ansioso de vencer. Sem-a-feira, tive que acordar às 7:40 para ir ao trabalho. A minha mulher lavou o meu carro e tive que ir a fim do emprego, e por sorte não cheguei atrasado. O meu patrão não me viu entrar no meu cubículo e queria ver o meu trabalho. Ah não! Esqueci-me de o fazer!

O meu colega chegou atrasado e tinha deixado o seu trabalho em cima da sua mesa. Fui lá tirá-lo! O meu patrão ficou surpreendido com o que eu tinha escrito, mais propriamente, o meu colega. Entretanto ele entrou no seu cubículo, mas não encontrou o seu trabalho. O patrão chegou lá e deu-lhe um grande sermão, ainda bem que não fui eu. Ah! Ah!

É fofo assim que me livrei de um grande problema.

O Fim!!!

D

18 de Maio 2009

Querido diário:

Hoje estou muito triste, tive uma turma ~~X~~ que no final de análises tirou muitas mais notas: dezo negativas e onze positivas.

?? ~~Está~~ Turma ~~X~~ que o ano passado era excelente, gostava muito de dar aulas a mesma, mas este ano ^{meu} ~~rei~~ que se fosse esta uma turma impossível de aturar.

já estou farto de mandar recados por não fazer trabalhos de casa ~~na~~ quem se destaca é o Eduardo nunca ~~ap~~ ~~mes~~ ~~not~~ e só a minha disciplina é em todas.

E os recados não acabam ~~X~~ quem está também no topo da lista é a Ana Rita.

É este dia foi estafante.

Um abraço de:

7 de Maio de 2010

Hoje foram as reuniões intercalares... todos os professores me dizem queixas dos alunos da minha direcção de turma.

O ambiente da turma está a mudar cada vez mais, as notas deles a baixar muito, sempre desatentos e a falar, não realizam as actividades propostas pelos professores, etc. Qualque dia tenho de convocar uma reunião com os Encarregados de Educação.

Eu não precebo é uma coisa, ~~eles~~ nas minhas aulas não falam e portam-se bem, mas nas dos outros professores portam-se sempre muito mal.

Chego a casa tão cansada e ainda tenho de ir preparar as aulas para amanhã. Ainda tenho de ir preparar o jantar para os meus filhos e para o meu marido.

Finalmente vou dormir, porque amanhã tenho de estar bem disposta para as aulas.

F

Quarta-feira, 29 de Abril 2009

Querido Didi:

Ando tão ocupada que nem dei conta do tempo passar, mas a verdade é que já se passou mais um ano. Amanhã é o aniversário da minha filha mais nova.

Ela chama-se Diana e é muito sonhadora... Ainda não sei o que lhe hei-de oferecer.

Estou indecisa. Já não gosto de lanças, afinal já vai fazer onze anos. Alguma ando com a mania da moda e que vai ser uma coisa muito famosa. Por vezes...

Talvez lhe compre um relógio da Swatch que vimos no outro dia e que ela adorou, assim já não chega atrasada. Ou então uns ténis de que ela também gosta

imensa. Oh meu Deus! y
Não me consigo decidir e já tenho pouco tempo.

Já sei, como ela adora animais vou-lhe oferecer um aquário com diversas espécies de peixes. Com muitas pedrinhas brilhantes, uma arco-íris, um tesouro e algas. É sói, talvez, uma tartaruga. Ela gosta imenso destes coisas. Tenho a certeza que vai ficar muito contente e dar pulos de alegria!!!

G

11/05/2010

19 de Fevereiro de 2010

Querido Diário:

Hoje ^{vv} era o dia dos meus anos e superou as expectativas!

Na escola, correu-me tudo bem. Não tive trabalhos de casa e apresentei um trabalho à turma, de que a professora de LPO gostou muito! Na aula de HGP, recebi a teste que tínhamos feito à uma semana e tive 98%. A professora desejou-me os parabéns pela boa excelente nota e também pelo meu ~~comportamento~~ comportamento exemplar.

Quando saí da escola, fui almoçar com o meu pai e com a minha irmã à "pizzaria Roma" e depois fui para casa ~~completamente~~ ^{completamente} ~~completamente~~ ^{completamente} comatos para a festa que vou fazer no Domingo à tarde. Quando recebi os convites, fui-me preferir para a grande festa que há sempre nos meus anos.

Por volta das 8 horas da noite, os meus primos, tios, avós, alguns vizinhos e amigos, começaram a chegar à minha casa, juntámos, bincámos um bocado e contaram-me os parabéns! O meu lado era do Benfica e tinha dezze raios brancos. Os meus convidados foram-se embora mais cedo que o ano passado porque estamos a meio da semana e amanhã tenho aulas.

Até ao meu para a cama, descançar de um dia tão estafante!

Boa noite, Querido Diário!

H

23 de Novembro de 2009

Hoje, o meu dia foi muito cansativo! Estou cheia de trabalho e não páro de atender miúdos e de interrupções. Às vezes gostava de hibernar durante um mês e que quando acordasse todos os meus problemas desaparecessem. Ainda bem que tenho filhos que são muito simpáticos e que tiram boas notas. Se não fosse a minha família a animar-me cada vez que chego a casa, eu não sei se conseguiria aguentar esta pressão toda! Já na escola, os professores querem que eu faça tudo, mas às vezes, o que me deixa tranquila é o facto de as pessoas confiarem em mim para fazer trabalhos difíceis. Ainda ~~tenho~~ tenho que preparar a festa de anos do Manuel, que se vai realizar no próximo Sábado. Depois, ainda fui buscar o Eduardo, o meu filho mais novo. Quando cheguei a casa fui para o computador ~~x~~ ter um tempinho só para mim. O que me alegra no fim do dia é ter uma família que me apoia e ama muito!

I

Quinta-feira

Querido Diário

Hoje foi o dia mais feliz da minha vida.
 Casei-me na Igreja de Lisboa - Foi lindo!
 Tinha um vestido branco e muito comprido.
 Quando entrei na igreja os meus pais estavam
 a chorar de emoção. O meu noivo, o Rui, estava
 bonito, elegante e muito carinhoso como sempre!
 O Padre Manuel ~~deu~~ a missa e abençoou-nos.
 Quando o Sr. Padre disse:
 - O noivo pode beijar a noiva. X
 Eu fiquei muito alegre e feliz. ↑
 Mal acabou o casamento fomos para o aeroporto
 de Lisboa, onde o mee mceido tinha dois bilhetes
 para a nossa lua-de-mel, em Roma, a cidade do amor.
 Foi tão romântico...
 Em Roma tivemos a nossa filha Mariana.

7

Quinta-feira:

Hoje eu levantei-me cedo porque tinha que planejar o que fazer nas diversas aulas, no pênalti e nos campos de jogos. ~~ser professor é difícil.~~

Na primeira aula com o 8º B, no campo de jogos nº1, foi uma boa experiência em jogar rugby pois eles não se sombariam por perder ou ganhar.

Depois ~~tive~~ o 6º F, foi uma aula bem interessante porque eles fizeram estafetas e ~~não~~ só se divertiram, como pensaram que eram uma profissionais, que apareciam na televisão, ~~e~~ o melhor ganhava um prêmio!!
Resumindo, foi um longo dia de trabalho.

K

11 de Maio

Querido Diário:

Sou pai de duas filhas lindas e maravilhosas. A mais velha chama-se Flávia e a mais nova Raquel.

Acharia estar com elas mas, é impossível. Tenho imensas saudades e todos os dias costumo ligar-lhes mas, à dias em que chego muito tarde a casa e por isso não lhes telefono.

À fim de estar a falar horas e horas com elas ~~X~~ tenho de desligar. Mal clico no botão de desligar a chamada, começo a lembrar-me dos bons momentos que passamos juntos.

Neste dia? estava tão cansado que decidi ir deitar-me. Comecei a sonhar que o meu patrão me tinha dito que arranjiaria um novo emprego em Portugal. Assim poderia ir ver a Raquel e a Flávia mais vezes. Iria isso era bom de mais. Na realidade as minhas próximas férias são em janeiro.

Estou muito, muito ansioso por elas.*

Finalmente o médico vai dar-me alta.

Chega janeiro e estou com as minhas belas filhas, nem acredito parece surreal. Estou tão feliz que nem consigo explicar!!
E assim acaba mais uma página do meu diário.

16, Novembro de 2009

Querido Didiá

~~Hoje fui para o meu trabalho, mas antes tenho que preparar o pequeno-almoço às minhas filhas e acordá-las.~~

• Todos os dias, antes de ir para o trabalho tenho que preparar o pequeno-almoço às minhas filhas. Entretanto elas ~~elas~~ também levam ~~o~~ ^V preparado a sua higiene. Tomamos todos o pequeno-almoço e se elas tiverem testes dou-lhes um beijinho de boa sorte.

Vou de carro para o trabalho e há muito trânsito. Nas segundas-feiras nem se fala por causa de mercado. Eu ~~o~~ ^o meu arranjo telefónico e o meu patrão está sempre mal-disposto, só as minhas amigas é que me animam.

At hora do almoço as minhas filhas ligam-me e perguntam se está tudo bem. Eu saio às 5:00h da tarde ou às vezes às 6:00h, mas venho sempre muito cansada porque estou muitas horas ao microscópio. Não é para qualquer um.

Chego a casa e vou jantar, depois eles vêm todos. Eu ~~X~~ com a ajuda (com a ajuda) do meu companheiro fazemos o jantar, enquanto as filhas fazem os T.P.C.

Ao fim de jantar as minhas filhas arrumam as mochilas, vão ao computador um pouco, até às 10:00h de noite, enquanto eu vejo televisão no sofá.

Eu e eles? depois vamos para a cama.

13 de Maio de 2009

M

Querido Pai

Tenho pena de não poderes estar aqui comigo para me aconselhares neste momento da minha vida.

Sabes, hoje veio-me o Período. Já viste, foi logo na altura das cerejas que eu tanto adoro e também foi no dia da nossa Senhora de Fátima.

A mãe disse-me que por ter sido neste dia, ~~que~~ eu estava protegida pela nossa Senhora de Fátima e que nada de mal me ia acontecer.

Eu fiquei feliz mas ó mesmo tempo fiquei triste, porque eu ainda sou muito nova para o Ter. Ainda só tenho 12 anos, podia ter vindo aos 13 ou 14 anos. Mas agora não há nada a fazer. São coisas da natureza. - disse a mãe.

Depois vieram as dores de cabeça e de barriga. ~~X~~ fiquei um pouco preocupada. A mãe já me tinha avisado que ia acontecer ~~X~~ mas nunca pensei que me ia sentir assim.

Eu pedi na mãe para me dar os comprimidos que ela toma para tirar as dores da menstruação. Tomei um comprimido com chá de Tília para acalmar. Ao fim pedi à mãe que não contasse a ninguém, nem mesmo à minha condada. Ela prometeu que não o iria fazer. Depois comecei a ficar com sono e acabei por adormecer.

Beijos da Tua filha

Anexo III

Texto final, elaborado a partir da segunda produção

XXVII

Quinta-feira, 13 de Maio

Querido pai

Tenho pena de não poderes estar aqui comigo, pois só tu me poderias aconselhar neste momento tão especial da minha vida.

Vou contar-te o que aconteceu: Hoje, veio-me a menstruação pela primeira vez. Já viste... foi no dia de Nossa Senhora de Fátima e na altura das cerejas que eu tanto adoro. Nunca mais me vou esquecer!

Fiquei feliz e ao mesmo tempo triste e assustada pois ainda sou muito nova. Só tenho 12 anos! Podia ter vindo aos 13 ou 14 anos. Além disso acho que implica ter mais responsabilidade.

Agora já não há nada a fazer! «São coisas da natureza», disse a mãe. Pra me consolar, ela explicou-me que, por ter sido neste dia eu estava protegida pela Senhora de Fátima e que nada de mal me vai acontecer.

Depois vieram as dores de cabeça e de barriga. Eram muito fortes e eu fiquei um pouco preocupada. A mãe já me tinha avisado que isto podia acontecer, mas nunca pensei que me ia sentir assim tão mal. Estava mesmo agoniada e enjoada.

Pedi à mãe para me dar um comprimido dos que ela toma e bebi um chá de tília para acalmar. Soube-me mesmo bem.

Finalmente, pedi à mãe para não contar a ninguém, nem mesmo à minha cunhada. Ela prometeu que não o faria.

Depois de tudo isto, comecei a ficar com sono e acabei por adormecer.

Beijos da tua filha!