

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**O Processo de Escrita: estratégias pedagógicas
em contextos de 1º CEB**

Cláudia Alves Correia

COVILHÃ

Maio

2010

Orientadora:

Prof^a. Doutora

Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Ibéricos conducente ao grau de Mestre,
apresentada à Universidade da Beira Interior

À Cátia

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível com o apoio e a colaboração de várias pessoas às quais não posso deixar de expressar os meus agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha a orientação prestada ao longo da elaboração deste trabalho, os saberes que me transmitiu, o ânimo nos momentos mais difíceis e a sua disponibilidade sempre que por mim solicitada.

À Direcção do Agrupamento de Escolas da Sertã, e mais precisamente ao Senhor Director Alfredo Bernardo Serra, pelo apoio por mim solicitado e pela disponibilidade demonstrada na realização desta dissertação.

Agradeço também à minha colega Lurdes Relvas pelo ânimo e apoio que me proporcionou e à Lurdes Serra pela colaboração prestada.

Aos meus Pais que, desde o início, tanto me incentivaram.

Para finalizar, não posso deixar de agradecer ao João e à Cátia que estiveram sempre ao meu lado.

RESUMO

O nosso estudo pretende validar modelos que explicam o ensino-aprendizagem da Escrita, como processo, contrariamente a perspectivas antigas que o explicam como produto. Assim sendo, requer um ensino com estratégias diferentes e diferenciadas, onde o aluno é tido como um construtor activo do saber.

Através de exercícios de produção escrita, sem planificação e com planificação, produzidos pelos alunos de uma turma de 4^o ano da nossa escola, tentaremos encontrar aspectos que nos levem à certeza de que se torne fundamental ensinar os nossos alunos a pensar, ou seja, a activar mecanismos de activação do conhecimento para, posteriormente, produzirem os seus textos.

ABSTRACT

Our study aims the validation of models to explain the teaching-learning of Writing as a process unlikely the ancient perspective which explains it as a product. Therefore, it requires different and differentiate teaching strategies where the student is an active constructor of the knowledge.

Through exercises of written production, with and without plan, done by students of a 4th form class of our school, we will try to find some aspects which will take us to the certainty that, it is essential to teach students to think, or rather to stir up mechanisms of knowledge which allow them to produce their texts afterwards.

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo/ Abstract

INTRODUÇÃO

O Processo de Escrita: estratégias pedagógicas em contextos de 1º CEB	9
Objectivos e Inserção do Estudo na Metodologia do Ensino do Português	11
Organização do Estudo	15

CAPÍTULO I – O PROCESSO DE ESCRITA

1. O Processo de Escrita	17
1.1 Dimensão Linguística	17
1.2 Dimensão Compositiva	18
1.3 Competências do Escritor	22
1.4 Modelos de Escrita	23
1.4.1 Modelos Lineares	24
1.4.2 Modelos não Lineares	24
1.4.3 Modelo de Scardamalia e Bereiter	27

CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM: ALGUMAS LIMITAÇÕES

2. Aprendizagem: Algumas Limitações	31
2.1 Dificuldades na Aprendizagem da Escrita	31
2.2 Dificuldades Específicas na Aprendizagem do Português	37

CAPÍTULO III – METACOGNIÇÃO E O PROCESSO DE ESCRITA

3. Metacognição e Processo de Escrita	40
3.1 Escrita Desenvolvida e Escrita em Desenvolvimento	40
3.2 Planificação, Redacção e Revisão	45
3.2.1 Planificação	46
3.2.2 Redacção	47
3.2.3 Revisão	48
3.3 Produção Textual – A Perspectiva de Barbeiro	48
3.3.1 Estratégias de Acção sobre o Processo	50

3.3.1.1	Facilitação Processual	52
3.3.1.2	Escrita Colaborativa	53
3.3.1.3	Reflexão sobre a escrita	54

CAPÍTULO IV – PROJECTO “ESCREVER É BOM!”

4.	Projecto: Escrever é Bom!	56
4.1	Introdução (Justificação)	56
4.2	Coerência e Coesão	58
4.3	Intervenientes	63
4.4	Objectivos	63
4.5	Contextos	64
4.5.1	O Concelho da Sertã	64
4.5.2	O Contexto Sala de Aula	65
4.6	Actividades/ Procedimentos	65
4.7	Resultados	76
4.8	Interpretação e Avaliação	78
4.9	Nota Conclusiva	83
	Considerações Finais	85
	Bibliografia	
	Referências Bibliográficas	90
	Outra Bibliografia	91
	Webgrafia	91
	Anexos	

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Modelo de Flowers e Hayes, apresentado por Carvalho (1999:56)	26
Fig. 2. Concelho da Sertã	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Actividades sugeridas por Azevedo (2006:151, 152)	36
Quadro 2. “Escrever é bom!” – Estratégias de acção sobre o processo	66/ 67
Quadro 3. Resultados obtidos no Estudo	77

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. Estratégias de acção sobre o processo propostas por Barbeiro	51
Esquema 2. Mapa de Ideias I elaborado pela turma	70
Esquema 3. Mapa de Ideias II elaborado pela turma	72

LISTA DE ANEXOS

Anexos I – Fichas de Registo dos Alunos	
Anexos II – Textos dos Alunos “O Outono”	
Anexos III – Pesquisas realizadas pelos Alunos	
Anexos IV – Reflexão dos Alunos “Partilha de Ideias”	
Anexos V – Textos dos Alunos “Animais que hibernam”	
Anexos VI – Cartaz de Revisão	
Anexos VII – Auto-avaliação dos Alunos	
Anexos VIII - Autorizações	

INTRODUÇÃO

O Processo de Escrita: estratégias pedagógicas em contextos de 1ºCEB

INTRODUÇÃO

Contrariamente a perspectivas antigas, o ensino/aprendizagem da escrita não pode ser entendido como a cópia de textos canónicos. De facto, hoje não é assim. Tudo mudou desde o conceito às aprendizagens. Mas, num passado bem recente, aprendia-se a escrever copiando modelos da chamada “Boa Escrita”. Sabemos que se assiste hoje a uma desertificação no campo da escrita, fruto do imediatismo em que vivemos, a par das novas tecnologias. Todavia a escrita não pode ser um produto. Pelo contrário, terá de ser um processo faseado que requer um ensino sistemático, sistematizado e alargado no tempo.

Em Luís Barbeiro (entre outros) encontramos o processo de escrita dividido em três sub-processos:

- Planificação
- Redacção ou textualização
- Revisão

Todos estes processos, que nesta dissertação explicaremos de forma pormenorizada, necessitam de ser trabalhados de forma faseada, porém, recursiva. Quantas e quantas vezes, assistimos, no nosso quotidiano, à recusa das crianças em iniciarem qualquer registo escrito e, mais tarde, qualquer texto.

De facto, é necessário que os docentes conheçam metodologias e estratégias que levem os seus alunos a entenderem que a escrita se treina escrevendo e que é necessário criar motivação para as tarefas de escrita.

É sabido que hoje os alunos estão pouco motivados para este tipo de tarefas, cabendo, assim, à escola desenvolver tarefas atractivas e, ao mesmo tempo, sistemáticas para que os alunos aprendam a escrever.

Aprende-se a falar no seio familiar, mas é na escola que a escrita se inicia e se desenvolve. Para isso, caberá ao professor motivar os alunos, fazendo-os sentir que a escrita é necessária ao longo da vida.

Nesta perspectiva, propomo-nos desenvolver um trabalho de investigação enquadrado nos escritos dos alunos de 4º ano de escolaridade, tentando demonstrar a importância da activação do conhecimento dos nossos alunos para poderem vir a ser bons escreventes.

Assim, realizaremos uma primeira tarefa composta pela produção de texto livre. Num segundo momento, desenvolveremos algumas estratégias de planificação para, posteriormente, serem produzidos textos escritos pelos alunos.

A revisão dos textos de ambos os momentos servirá de avaliação ao nosso projecto, no sentido de fazermos com que os alunos se confrontem com aquilo que escreveram.

Teremos, assim, oportunidade de confrontar textos que obedeceram à planificação dos mesmos, com os outros que não o foram previamente.

Neste âmbito, confrontaremos e analisaremos os textos produzidos sob metodologias diferentes, para podermos tirar conclusões acerca da importância do Ciclo da Escrita.

A nossa dissertação tentará explicitar conceitos como texto, coerência, coesão, processo de escrita, bem como modelos explicativos deste processo. Os alunos quando escrevem, produzem textos e, embora de forma implícita, vão tomando contacto com a forma que este apresenta.

Tentaremos ainda, explicar alguns motivos que proporcionam dificuldades no âmbito da aprendizagem da escrita. No final, procederemos à experiência em sala de aula, para posteriormente analisarmos resultados.

OBJECTIVOS E INSERÇÃO DO ESTUDO NA METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS

Como qualquer trabalho de investigação, também o nosso tem objectivos a atingir: o principal será o de aprendermos mais sobre o processo que envolve o processo de ensino/aprendizagem de escrita. Os seguintes remetem para aspectos mais específicos inerentes ao processo em contexto pedagógico:

- Observar como escrevem os nossos alunos após actividades de planificação do processo de escrever.
- Interpretar resultados à luz dos conceitos e modelos apresentados.
- Inserção do Estudo na metodologia do Ensino do Português.

Creemos poder dizer que o nosso trabalho se insere no campo científico da Metodologia do Ensino do Português.

De facto, ao desenvolvermos estratégias baseadas nos sub-processos de planificação, redacção e revisão estaremos a seguir um método de acção pedagógica que alicerça a nossa prática de ensino da expressão escrita.

Como o próprio nome indica - Metodologia do Ensino do Português – observa-se, com efeito, metodologias mais adequadas que outras. Longe vai o tempo em que o professor ensinava todos os alunos da mesma maneira, não tendo em conta os ritmos diferenciados, nem tão pouco as aprendizagens individuais.

Hoje, chegam à escola alunos oriundos de vários estratos sociais, com aprendizagens diferenciadas e até alunos de outras etnias.

Cabe ao professor saber diferenciar as aprendizagens no sentido de adequar as estratégias ao tipo de público em questão.

A Metodologia do Ensino do Português promove teorias, testa modelos e métodos, em suma, tenta um ensino eficaz, onde o aluno é um sujeito aprendiz activo, que desenvolve o seu pensar, à medida que cresce em todos os sentidos.

Vejam, a propósito da Didáctica da Língua Materna, o que nos diz Funk (2002). Segundo a autora, ao contrário da designada Didáctica Geral, que assumia uma posição prescritiva e normalizadora, actualmente, a Didáctica da Língua Materna reveste-se de um carácter reflexivo e questionador, tal como a Pedagogia e outras Ciências da Educação. Assim, o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, designado por *triângulo didáctico* e que reconhecia apenas como intervenientes neste processo a tríade professor-aluno-objecto de ensino, foi abandonado e substituído por modelos mais complexos como o de M. Dabène (1995) denominado de *Constelação Didáctica*.

Perante este modelo destaca-se a importância conferida às matérias de ensino e às disciplinas científicas, porém, não menos relevantes, pois também nele se encontram representados o contexto educativo e social os quais enquadram dois tipos de construção do saber: o das representações sociais e o das práticas.

Actualmente, prossegue a autora, a Didáctica da Língua Materna assenta não só nos saberes mas também no saber-fazer, organizando-se em três grandes planos:

- O plano das práticas de ensino/aprendizagem no qual têm especial relevo as diversas concepções sobre todo o tipo de variáveis intrínsecas a este processo;
- O plano das teorias de referência onde surgem as propostas de conteúdo e os modelos de acção resultantes de investigações realizadas;
- O plano das metateorias didácticas em que se conjugam, progressivamente, a história e a epistemologia da Didáctica da Língua Materna.

No entanto, e apesar dos progressos e avanços visíveis ao nível da didáctica, tal como afirma Chevillard, citado por Funk (2002: 9), muito ainda há a fazer quando se pensa o ensino da língua como *algo que se ensina e aprende, algo que constituirá o objecto de uma consciência reflexiva*.

Nesta perspectiva, os professores de Português têm um papel relevante, como é óbvio. Pretende-se que estes sejam profissionais esclarecidos e competentes, capazes de conceberem, projectarem e reflectirem sobre a sua prática pedagógica. Para tal, a autora em “(re)pensar o ensino do português”, apresenta-nos três grandes *postulados*, inspirando-se nos dois primeiros em Bucheton (1995: 225) os quais, na opinião da própria, não devem ser encarados como verdades absolutas e inquestionáveis.

Assim sendo, o primeiro diz respeito à dimensão social da acção didáctica, na qual se encontram envolvidos vários domínios: cognitivo, afectivo e sócio-relacional. Os alunos estabelecem uma série de relações com a língua, relações essas que contribuem para a consciência de si próprio e de si com os outros. É nesta dimensão que se levantam as mais variadas questões de ordem social, se seleccionam e organizam situações e materiais de aprendizagem, modelos e critérios para a sua avaliação.

O segundo postulado relaciona-se com a dimensão subjectiva da linguagem, no qual é primordial tomar em consideração a formação psicológica e sociocultural dos alunos. Esta constitui, numa perspectiva Vigoskiana, o ponto de partida para a construção da aprendizagem, na medida em que se deve tomar em conta os saberes dos alunos, o modo como eles concebem os objectos de ensino. Permitir-lhes também que façam escolhas pessoais é outro objectivo implícito nesta dimensão, de modo, a proporcionar momentos nos quais os alunos tenham oportunidade de expressar os seus conhecimentos, as suas opiniões, os seus afectos, toda uma sensibilidade estética, enfim, todo o seu ser mais profundo. Deste modo, conseguiremos realçar o que cada aluno tem de particular para oferecer ao grupo em que se insere. Muito importante também, se afigura a interactividade estabelecida entre o professor e os alunos, ao nível da sua formação linguística e cultural, pois só deste modo será possível promover uma comunicação entre ambos de modo a criar um ambiente favorável à aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deverá adoptar diferentes formas de tratamento didáctico para a mesma informação, perante as diferentes realidades culturais dos seus alunos.

Finalmente, o terceiro postulado diz respeito à dimensão reflexiva e metacomunicativa da acção didáctica. Esta reflexão sobre o funcionamento da língua não deve ser considerada sinónimo imediato de gramática, o que sucede com frequência. Esta reflexão implica a realização de inúmeras operações de observação, contraste e manipulação, extracção de conclusões/generalização, seguidas de mudança de ângulo de observação, em novas sequências, etc. É todo este manancial de experiências que irá proporcionar aos alunos um bom domínio da língua e da própria consciência metalinguística. É imprescindível, neste âmbito, que todos os planos da língua e do texto sejam devidamente trabalhados, numa perspectiva integradora, articulando-se, deste modo, as componentes morfossintáticas, léxico-semânticas, enunciativas e pragmáticas, podendo, no entanto, cada um destes domínios ser mais ou menos explorado consoante a idade dos alunos. Para finalizar, é de realçar, a propósito deste postulado, a enorme importância que aqui exerce a escrita, não só como forma de objectivação e estruturação do pensamento, mas também como condição de toda a reflexividade linguística. Esta importância capital dada à escrita, a qual implica capacidades operativas e reflexivas de leitura-escrita, devendo permanecer, transversalmente e ao longo do currículo, constituindo um desígnio essencial de toda a Escola, não é mais do que, hoje em dia, se designa por literacia.

Ainda acerca do conteúdo expresso nestes postulados, Funk (2002) prossegue, afirmando que, muito embora, existam modelos de acção e respectivos suportes metodológicos, cabe ao professor adoptar uma atitude criativa, no sentido de efectuar as suas próprias escolhas e tomar decisões adequadas à realidade dos seus alunos.

No entanto, apesar de não se deverem considerar estes modelos como soluções universais, eles podem constituir um importante suporte de apoio à prática pedagógica do professor.

Mediante o exposto, cremos que o nosso trabalho apresenta uma forte componente em Didáctica da Escrita.

Organização do Estudo

Para uma melhor leitura e obedecendo à hierarquia que este tipo de investigação exige, apresentamos, seguidamente, a estrutura do nosso trabalho:

1. Na Introdução, dissertamos acerca da importância da realização de actividades de planificação, redacção e revisão ao nível da produção de texto, bem como, da organização de uma prática pedagógica assente em metodologias e modelos de ensino do português eficazes, devidamente adequados à realidade de cada turma.
2. No Capítulo I, apresentamos as diferentes dimensões do processo de escrita, bem como, os diversos modelos de escrita resultantes de investigações realizadas.
3. No Capítulo II, abordamos as dificuldades na aprendizagem da escrita manifestada pelos alunos.
4. No Capítulo III, apresentamos várias sugestões de actividades que podem ser realizadas ao nível da planificação, redacção e revisão textual, assim como, a importância da metacognição no processo de escrita.
5. No Capítulo IV, expomos o nosso trabalho prático, realizado em sala de aula e intitulado “Escrever é bom!”.
6. As considerações finais e a respectiva bibliografia encerram esta dissertação.

Os anexos incluem fichas de trabalho realizadas pelos alunos e outros documentos que consideramos pertinentes.

CAPÍTULO I

1. O PROCESSO DE ESCRITA

1.1 DIMENSÃO LINGUÍSTICA

As dificuldades manifestadas pelos alunos na tarefa de produzir um texto têm conduzido a múltiplas investigações sobre como se desenvolve este processo e sobre os factores que nele intervêm. Iremos, então, alicerçados em autores vários, tentar caracterizar a Escrita e o Acto de Escrever.

Segundo Rebelo (1990) escrever é a capacidade do sujeito comunicar pensamentos ou sentimentos através da utilização de signos, compreendidos por outros. Para a autora, esta não é uma tarefa fácil para as nossas crianças, pois implica o conhecimento dos fonemas e das formas gráficas que correspondem a um certo fonema ou a vários fonemas. Não bastando este difícil processo de aprendizagem dos grafemas e respectivos fonemas, não devemos esquecer que os alunos têm de realizar duas aprendizagens em simultâneo - o da escrita e o da leitura – que, apesar de se tratar de dois processos fortemente relacionados, impõem exigências diferentes aos alunos, como afirma Azevedo (2006). De facto, este autor, apesar de salientar aprendizagens distintas tentou chamar a atenção para as possíveis dificuldades que os alunos enfrentam.

Na perspectiva de Rebelo, o processo de escrita implica a realização de três níveis de actividades:

- O nível das representações;
- O nível da codificação resultante da análise da língua em unidades;
- O nível da adaptação grafomotora como representação simbólica das unidades linguísticas.

Para Delgado-Martins (1992), citado por Pinheiro (2007), o acto de escrita pressupõe a existência de quatro etapas. A primeira diz respeito à concepção do que pretendemos transmitir; a segunda trata-se da codificação da mensagem na língua em que se comunica; a seguir, efectua-se a transposição da mensagem para a modalidade escrita e, por fim, a concretização motora, que não é mais do que o desenho das letras.

De facto, todos os passos anunciados nos levam a crer que a aprendizagem da escrita é um processo complexo e lento, na medida em que a relação entre os fonemas e os grafemas não é biunívoca, tornando-se, deste modo, uma actividade abstracta. Na opinião de Pinheiro (2007) requer, portanto, que lhe seja dedicado um grande espaço no tempo escolar, pois é um trabalho árduo que exige tempo, disciplina e sistematização.

Segundo este ponto de vista, um texto não pode ser considerado como sendo a substituição de símbolos acústicos por símbolos visuais, diz-nos também Teixeira (1993).

Na opinião de Vayer & Roncin, (Pinheiro, 2007), na aprendizagem da escrita, estão implícitas capacidades específicas que a criança em idade escolar deverá possuir. São elas a capacidade de atenção, a integração do conhecimento semântico da linguagem oral e a capacidade de organização perceptiva. Assim, encontramos, aqui a perspectiva da linguagem oral em interacção com a linguagem escrita. A criança que melhor fala, melhor escreverá. Também a capacidade de tirar partido do que já sabe, a par da atenção, aqui poderão ser encontrados.

Ora, a escrita de um texto exige, sem dúvida, o domínio da língua escrita por parte de sujeito, bem como dos meios materiais necessários ao seu registo. Mas, serão apenas estes os meios necessários à escrita, a par do desenvolvimento da linguagem oral?

Vejamos, então, a importância da dimensão compositiva inerente ao processo de escrita.

1.2 DIMENSÃO COMPOSITIVA

Segundo Barbeiro (2003), atendendo a que o sujeito já domina a capacidade de escrever e dispõe dos meios materiais para concretizar esta tarefa, outras questões, não menos relevantes, se colocam: “*Saber o que se quer escrever*”, “*Como se vai escrever*”. Em suma, após adquirir competências

ao nível da aprendizagem da escrita, torna-se necessário saber o quê e o como para o acto de produção da escrita.

O texto, como o próprio explica, é constituído por uma sequência de unidades (letras, palavras, frases, parágrafos...) que se combinam entre si, numa determinada ordem. No entanto, o acto de escrever não se limita a dar forma a estas unidades.

Deste modo, na perspectiva do autor, a escrita de um texto reveste-se de duas dimensões: uma primeira que consiste na selecção das unidades da língua que constituirão o texto e a sua materialização sob a forma escrita; e, numa segunda, a dimensão compositiva, ou seja, a articulação entre unidades de diferentes níveis estruturais, para que o resultado final seja realmente um texto coeso e coerente (cf. Grabe e Kaplan, 1994:4). Um texto não é, desde logo, um conjunto de frases dispostas numa certa ordem.

O autor, citado por Pinheiro (2007), defende que o processo de escrita exige a elaboração e conjugação mental de variadíssimas actividades. Assim, dependendo da função do texto que pretendemos escrever, do seu destinatário, dos seus conhecimentos sobre o tema...o sujeito vê-se envolvido numa série de decisões que tem que tomar, na elaboração de esquemas mentais, que a qualquer momento da escrita do texto podem ser alterados, procedendo a reformulações constantes. Consoante se vai lembrando, o sujeito vai procedendo a várias e sucessivas mudanças.

Assim sendo, a escrita de textos não se pode resumir a um conjunto de ideias que vão surgindo, desorganizadamente, e se vão registando sem qualquer critério organizacional. As ideias surgem antes do início da redacção do texto. De facto, este momento já faz parte do processo de escrita. Daí que, a Planificação do trabalho a produzir se revele uma tarefa muito importante, como é referido por Barbeiro (2007).

Como já afirmámos, na Planificação importa activar os conhecimentos prévios que todos os sujeitos possuem.

No entanto, esta planificação não incide apenas em decidir o que se vai escrever e como se vai escrever. Existem outros factores, também estes que

se revestem de muita importância, nesta fase inicial. Decisivos ao nível da estrutura e, até mesmo, da linguagem do texto a redigir, revela-se de grande importância, para o sujeito que escreve, saber qual o tipo de texto, perceber os objectivos que pretendemos atingir com o mesmo, quem é o seu destinatário ou destinatários, qual irá ser a sua utilização...

Ora, frequentemente o professor tende a descurar tais aspectos.

Na mesma ordem de ideias, também Figueiredo, citado por Pinheiro (2007) afirma que o acto de escrever implica a realização de actividades de ordem cognitiva e metacognitiva, bem como operações de natureza diversa. Estas operações incidem ao nível da gramática, do léxico, da ortografia, mas também ao nível da textualização, nomeadamente, no que diz respeito à pontuação, aos organizadores textuais de conexão e coesão, aprendizagens fundamentais para formar bons escreventes.

No mesmo contexto, também Funk (2002) reconhece que o conhecimento da língua, nas suas estruturas gramaticais, é fundamental na produção de enunciados correctos e com uma sequencialidade capaz de conferir coerência e coesão ao texto. O conhecimento explícito da língua e o seu funcionamento, tornam-se pré-requisitos fundamentais.

Na mesma linha de pensamento se encontra Contente, referenciado por Barbeiro (2003), o qual afirma que no processo de escrita intervêm várias operações, duas das quais designadas pelo autor por *macroplanificação*, que respeita à elaboração do conteúdo em função da sua finalidade e destinatário e *microplanificação*, que se prende com a organização do texto, com a sua sequencialidade, com a escolha das formas verbais, revisão e reescrita. A concretização destas operações e parafraseando Alamargot & Chanquoy (2001) citados por Pinheiro (2007:47) impõe, por parte do sujeito que escreve, *a escolha apropriada de vocábulos, o uso de regras gramaticais, sintácticas e ortográficas específicas, bem como o recurso a marcas deícticas, conectores para uma eficaz transmissão das relações semânticas propostas entre as proposições estabelecidas.*

Também na sua dissertação de doutoramento, cujo estudo diz respeito à produção do texto escrito criativo, Albuquerque (1992) analisa como se comportam os alunos confrontados com a escrita de um texto. Segundo a autora, ao lançarem o tema aos alunos, os professores poucas ou nenhuma informação transmitem, partindo do pressuposto que os alunos sabem à partida quais os objectivos do trabalho a realizar. Perante esta situação, logo que o tema é distribuído pelo professor, os alunos interpelam-no com uma série de questões através das quais aqueles tentam descobrir os limites do trabalho em causa. Após este momento, os alunos entram num processo de resolução de problemas que mais não consiste do que na conjugação entre a situação de escrita em que se encontram envolvidos, as finalidades que se pretendem atingir e as estratégias que podem utilizar para o conseguir, sendo toda esta conjuntura interpretada pela autora como de difícil resolução.

Na perspectiva de Beaugrande, citado por Albuquerque (1992), a escrita de um texto implica, por parte de quem o escreve, uma permanente conjugação entre a linguagem utilizada, o conteúdo expresso e a finalidade a atingir. Esta interacção estabelecida entre o conteúdo, o contexto e a linguística foi designada pelo autor de estabilidade textual.

Neste ponto de vista, após a comunicação das informações por parte do professor a respeito da tarefa a realizar, a qual assume o carácter de “problema”, o aluno procede à elaboração mental do trabalho, dando início à produção escrita. Resolver este “problema” e atingir a finalidade proposta não é um processo fácil, na medida em que, o aluno terá que ultrapassar os diversos obstáculos que vão surgindo. Um dos erros mais comuns dos alunos deve-se à precipitação com que estes se iniciam na tarefa de escrever um texto, conduzindo, com frequência ao abandono da tarefa quando o aluno se debate com um bloqueio que não consegue superar. Cabe, assim, ao professor encontrar meios (estratégias) de facilitação do procedimento a adoptar, diz-nos Sardinha, (2005).

1.3 COMPETÊNCIAS DO ESCRITOR

Pudemos, assim, constatar, se bem que muito sumariamente, como se processa o acto de escrita, nas suas várias vertentes. Importa, neste momento, verificar de que forma este é operacionalizado ao longo da infância e adolescência. Para tal, impõe-se que procedamos à definição do termo “*competência*”, pois é através de Competências Essenciais que as diferentes áreas disciplinares se encontram organizadas.

Assim, podemos definir competência como um “saber em acção” que tem por objectivo *promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno* (DEB, 2002:9), perante a citação de Pinheiro (2007).

A autora prossegue, fazendo referência a Sim-Sim et al, afirmando que o desenvolvimento destas competências exige a existência de três grandes capacidades: o reconhecimento, a produção e a elaboração.

O reconhecimento, explica, consiste na identificação de cadeias fónicas ou gráficas e respectivo significado. A produção, tal como a própria palavra indica, é a produção dessas mesmas cadeias, ou seja, segundo a informação registada na memória. Por fim, a elaboração diz respeito à sistematização do conhecimento da língua. Esta última capacidade revela-se de enorme importância, na medida em que é através dela que se processa o armazenamento, conservação e recuperação de representações. Deste modo, é através do processo de reconhecimento que o sujeito dispõe de informação para a concretização das operações de produção e elaboração. Nesta perspectiva, as competências na Língua materna são fundamentadas nestas três capacidades e na distinção entre o oral e o escrito. Ser competente em língua materna exige a produção de expressão escrita e de expressão oral.

É com base neste enquadramento que está organizado o Programa Nacional de Língua Portuguesa, o qual é constituído por cinco grandes blocos, comuns aos três níveis do Ensino Básico: *Compreensão oral e Leitura, Expressão Oral e Expressão Escrita e o Conhecimento Explícito*. Assim, as

respectivas competências devem ser desenvolvidas, de forma progressiva e sequencial, no que concerne à actividade discursiva e qualidade textual, ao longo dos anos da escolaridade obrigatória (Sim-Sim *et al*, 1997:12-13).

Deste modo, foram definidas metas, ao nível do Currículo Nacional, com o objectivo de proporcionar aos alunos um conhecimento da sua Língua que, no final da escolaridade obrigatória, lhes permitam:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua.

Após definirmos as metas no âmbito das competências do Currículo Nacional, ao focalizarmos a Escrita e a sua aprendizagem, vejamos, nesta fase do Estudo, os modelos explicativos no âmbito da sua produção.

1.4 MODELOS DE ESCRITA

Como já afirmámos anteriormente, as dificuldades que as nossas crianças expressam na produção textual, têm motivado a realização de múltiplas investigações, que a partir dos anos 70 tiveram como principal objectivo analisar as operações e as estratégias cognitivas presentes no processo da escrita, tal como afirmam Martins & Niza (1998). De facto, esta preocupação nasce a par do cognitivismo, teoria que tem em conta as aprendizagens individuais.

Assim, analisados os processos cognitivos intervenientes na produção escrita, foram propostos modelos, os quais se podem classificar em *modelos lineares* e *modelos não lineares de escrita*, que passaremos a clarificar.

1.4.1 MODELOS LINEARES

Dizem-nos Martins e Niza (1998) que segundo estes modelos, preconizados por Rohman e Wleeeke (1964) e King (1978), a produção escrita se desenvolve em três fases: pré-escrita, escrita e reescrita. A pré-escrita diz respeito à elaboração mental do que se pretende redigir, a qual se realiza antes de se dar início à escrita propriamente dita. A fase da escrita consiste em escrever o que se planificou. A reescrita é a fase da reformulação, dos ajustamentos de modo a melhorar o que se escreveu.

Perante os modelos lineares de escrita, estas três fases têm que ser obrigatoriamente seguidas por essa ordem e, caso haja alguma interrupção ou falha, todos os momentos terão que ser percorridos de novo por quem redige, tendo sido, precisamente esta sequência fixa e linear, a principal causa de crítica deste tipo de modelos.

1.4.2 MODELOS NÃO LINEARES

Quanto aos modelos não lineares, também encontrados em Martins e Niza (1998), são propostos por Hayes e Flower (1980). Aqui, a escrita não tem que seguir a sequencialidade atrás descrita, ou seja, os processos de planificação, tradução e revisão podem acontecer em qualquer momento da escrita do texto. Assim, a planificação consiste na recolha mental e sua organização, a qual antecede a escrita do texto; a tradução é a escrita propriamente dita; a revisão tem como objectivo o melhoramento do texto, ao nível da sua coerência, do seu desenvolvimento, das estruturas gramaticais. Com efeito, a revisão não ocorre apenas no final do texto, esta pode, inclusivamente, alterar o plano elaborado e, deste modo, influenciar a tradução. É por esta razão que se designam modelos não lineares. Esta perspectiva já a tínhamos encontrado em Barbeiro, no início do trabalho.

Deste modo, o modelo preconizado pelos autores, como explicita Pinheiro (2007), é fundamentado em processos mentais, tomando em consideração o contexto situacional da redacção e a memória a longo prazo. Este concretiza-se através da realização de três operações principais:

- A planificação, que diz respeito à representação mental dos conhecimentos;
- A textualização, que não é mais do que a concretização linguística dessa representação mental;
- A revisão, durante a qual podem ocorrer reformulações, correcções e substituições.

Segundo Pinheiro (2007:50), nos modelos de escrita propostos por Hayes e Flower (1980), estão implícitas operações cognitivas *relacionadas com a leitura e a audição, ainda actividades de depuração e aperfeiçoamento na produção textual e a capacidade de resolução de problemas sistematizadas nas estratégias de planificação e reflexão*. Estes modelos foram alvo de críticas, pelo facto de partirem do pressuposto que o sujeito já domina o acto de escrita, quando, na realidade, as competências de escrita dos alunos ainda se encontram em fase de desenvolvimento.

Mas, aprofundando estes modelos, segundo Flower, citada por Albuquerque (1992), sempre que os alunos se encontram perante a escrita de um texto, estes partem de esquemas, padrões, convenções e estratégias que já conhecem e as quais se encontram armazenadas em compartimentos da mente. Cabe ao aluno, confrontado com uma nova tarefa de escrita, seleccionar as diferentes possibilidades.

Todavia, constata-se que alguns alunos possuem blocos já preparados, nomeadamente, ao nível da informação, apresentação, estratégias e finalidades. Este facto, verifica-se na utilização de frases-cliché, reconstrução de excertos de textos nos quais os alunos obtiveram um bom resultado, reprodução de passagens de textos de colegas lidos nas aulas e considerados exemplares, assim como, introdução de frases decoradas de romances que leram. No entanto, estas estratégias apenas irão contribuir para uma diminuição da confusão e do conflito existentes nos alunos perante a produção textual.

Ainda, segundo Flower, o processo de escrita resulta de uma fusão das pistas transmitidas pelo professor com os factos passados armazenados na memória. Nesta perspectiva, o processo de escrita não se pode limitar ao

momento que antecede a escrita de um texto, pelo contrário, ele desenvolve-se ao longo da concretização da tarefa, alternadamente, entre momentos de “notar” e momentos de “lembrar”, tal como nos apresenta a autora através do diagrama que se segue. Neste, podemos constatar que a produção textual não é um processo linear, podendo o aluno proceder a alterações do seu plano inicial, introduzindo novas ideias, ou até mesmo eliminando outras por si seleccionadas. Pela importância de que o modelo de Flower e Hayes ainda hoje se reveste, cremos ter pertinência apresentá-lo na fig. (1). Neste modelo estão presentes três componentes: relativo ao processo, ao sujeito e ao contexto de produção. O monitor rege, por sua vez, todo o processo (Sardinha, 2005).

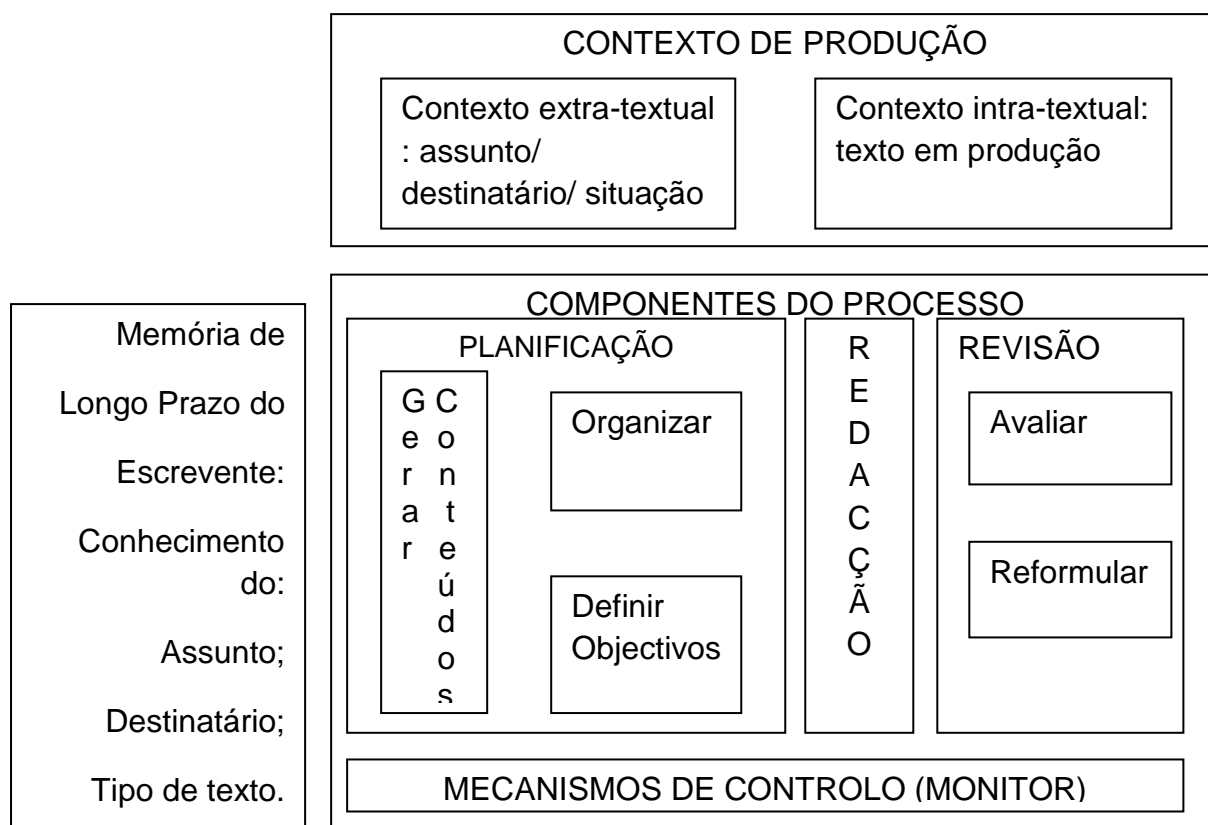


Fig. 1. Modelo de Flower e Hayes, apresentado por Carvalho (1999:56).

Após a apresentação dos modelos explicativos do processo de escrita, cabe-nos argumentar sobre um modelo de ensino explícito de escrita que visa como refere Sardinha (2006) a facilitação de procedimento.

De facto, o Modelo de Scardamalia e Bereiter parte do que o aluno já sabe, para posteriormente se construírem aprendizagens significativas.

1.4.3 MODELO DE SCARDAMALIA E BEREITER

Assim, bem como os autores anteriores, também Scardamalia e Bereiter conferem uma enorme importância ao processo de planificação ao nível da produção textual, acrescentando ainda, que é precisamente nesta etapa que poderemos encontrar a resposta a algumas questões que frequentemente se colocam, nomeadamente, porque razão, manifestando os alunos as mesmas capacidades, não atingem os mesmos resultados; porque serão o propósito e o tema tão difíceis de encontrar; porque será a escrita uma tarefa tão aliciante para uns e tão difícil e desmotivadora para outros; quais serão as causas do insucesso ao nível da produção escrita.

Deste modo, Scardamalia e Bereiter alicerçando o seu estudo no acto de planificar, incidiram a sua investigação na forma como executavam esta tarefa os escritores hábeis e os não hábeis. Concluíram, então, que os escritores menos hábeis começam a escrever de imediato sobre o tema apresentado, sem elaborarem qualquer tipo de plano, sem definirem objectivos; lêem o que escreveram, acrescentando informação adicional, sendo, no entanto, incapazes de proceder a uma revisão do texto no sentido de reorganização dos seus conteúdos. Após a análise destas conclusões, os autores estabeleceram dois pólos distintos que designaram por *conhecimento contado* e *conhecimento transformado*.

Na opinião dos mesmos, todos os alunos têm algo para contar, sendo precisamente, a partir desse conhecimento que eles começam a escrever. Todavia, este conhecimento prévio pode ser, posteriormente, transformado e adequado à situação de comunicação. Assim sendo, os autores preconizam um aperfeiçoamento da escrita textual que tem por base a escrita inicial dos alunos cuja execução não exigiu tarefas muito elaboradas e a partir da qual o professor irá recorrer a uma série de estratégias com vista a desenvolver nos alunos capacidades de escrita cada vez mais complexas. Pretende-se que, progressivamente, através deste método, as crianças comecem a desenvolver capacidades de ordenação da informação relevante, de organização lógica e argumentação, com expectativas de audiências. É neste momento que se chega ao modelo designado pelos autores de conhecimento transformado, que

corresponde a um tipo de escrita reflexiva e reflectida, onde têm lugar de destaque a resolução de problemas de escrita, problemas esses relacionados com o conteúdo, com as expectativas de audiência, com a intenção do escritor, com o género, com o estilo linguístico e com a lógica organizacional.

Nesta perspectiva, predominam neste modelo a reflexão e a acção, promovendo-se para tal, destrezas cognitivas complexas, no intuito de se desenvolver progressivamente nos alunos, a capacidade de pensar acerca do pensar. Deste modo, estamos a accionar a metacognição no processo de escrita.

Assim, segundo Scardamalia e Bereiter o escrevente capaz é aquele que consegue passar do conhecimento contado para o conhecimento transformado e vice-versa, através de destrezas cognitivas e metacognitivas, produzindo, uma escrita eficaz.

Também Pinheiro (2007) faz referência ao modelo preconizado por Bereiter e Scardamalia (1987), usando, todavia uma designação análoga para estes dois tipos de operações no processo de escrita: a *explicitação de conhecimento* e a *transformação de conhecimento*. Esta acrescenta que a primeira diz respeito às crianças em fase de desenvolvimento, as quais escrevem tudo o que sabem sobre o tema em causa, sem efectuarem qualquer tipo de plano, ou revisão, sem tomarem em consideração o destinatário, estando, como tal, a sua produção escrita centrada no emissor. Contrariamente, no segundo caso, é elaborado um plano interactivo sobre o receptor e sobre a situação comunicativa em causa, adaptando o sujeito o seu texto ao contexto, encontrando-se esta centrada no leitor. Esta última diz respeito aos escritores considerados mais experientes.

Pinheiro (2007) termina concluindo que a passagem da primeira estratégia à segunda decorre ao longo do desenvolvimento das crianças e jovens, numa forma progressiva, à medida que se vão apropriando do acto de escrita.

Aliás, tal como Scardamalia e Bereiter, também Barbeiro (2003) privilegia o contexto no processo de escrita, sendo fundamental que o aluno conheça o destinatário e as finalidades do texto. No entender do autor (2007), a escrita

textual é um acto que domina o quotidiano das pessoas na sociedade actual. Inúmeras actividades do nosso dia-a-dia exigem a escrita dos mais variados tipos e géneros de textos consoante a função a que se destinam. Deste modo, a escola deve promover actividades de escrita de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de redigirem textos que respondam às mais variadas funções.

CAPÍTULO II

2. APRENDIZAGEM: ALGUMAS LIMITAÇÕES

2.1 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Ao explicarmos o modelo de Scardamalia e Bereiter, que defende a partida daquilo que já se sabe para, posteriormente se proceder à sua transformação, urge reflectir sobre as dificuldades sentidas no contexto pedagógico ao nível da aprendizagem da escrita.

Com efeito, a aprendizagem da escrita é um processo difícil e moroso, manifestando-se de forma distinta de criança para criança. Assim, ao abordarmos o tema a aprendizagem da escrita e as suas dificuldades, é fundamental esclarecermos que esta apresenta duas vertentes: ser um escritor hábil e o processo de aprender a escrever. Deste modo, “escritor hábil” é aquele que facilmente converte os fonemas em grafemas. A aprendizagem da escrita implica a conjugação de diversos factores, como explicita Azevedo (2006), citando Gregg & Mather (2002), os quais passamos a enumerar.

Começando pela *caligrafia*, o autor explica que esta é dominada por regras próprias de cada Língua que, no caso do Português, se manifesta da esquerda para a direita, de cima para baixo e com espaços entre as palavras. Esta é influenciada pela ligação entre as letras, o comprimento das palavras e a complexidade das sílabas.

Outro dos factores enunciados é a *soletração*, ou seja, a transformação dos fonemas nos grafemas correspondentes.

A *pontuação e a utilização de maiúsculas* são também determinantes no processo de escrita. A introdução de uma simples vírgula, em duas frases exactamente iguais, pode alterar completamente o seu sentido. Do mesmo modo, a escrita de uma palavra com letra minúscula pode não ter o mesmo significado de outra, graficamente igual, porém escrita com maiúscula. Entre todos estes parâmetros, o autor também refere o *domínio vocabular* como tendo influência neste processo, permitindo que o sujeito realize uma escrita mais diversificada ou não, dependendo do facto de possuir um vocabulário mais rico ou mais restrito.

A acrescentar a estes factores, não podemos esquecer a *sintaxe*, pois é esta que está na origem da organização das palavras na frase.

De grande relevância é também a *estrutura* do texto determinada pelo género literário seleccionado e o qual pressupõe uma planificação e organização das ideias antes da escrita do mesmo.

Para terminar, o autor invoca também a importância do escritor se colocar na perspectiva do leitor, o que o mesmo designa por *percepção de público imaginária*.

A principal dificuldade na aprendizagem da escrita prende-se precisamente com a soletração, pois nem sempre a correspondência entre fonemas e grafemas é unívoca. É o caso do Português Europeu, na medida em que, a um grafema correspondem vários fonemas. Esta diversidade verifica-se amplamente ao nível das vogais. Na realidade, às cinco vogais correspondem catorze fonemas. O mesmo se passa com algumas consoantes, como é o caso do /s/, um dos fonemas mais complexos, o qual pode ser representado por vários grafemas e estes podem, por sua vez, corresponder a outros fonemas.

Além desta característica da nossa Língua, temos também palavras que apresentam pronúncia igual e grafias diferentes. Outra dificuldade é a existência de consoantes mudas.

Perante todas estas irregularidades, a aprendizagem da escrita exige que se proceda a uma memorização da grafia de um grande número de palavras. A memória é também necessária, a par da atenção.

Mas, tal como tudo na vida, o processo inicia-se do modo seguinte: a criança pode passar por várias fases até chegar à escrita propriamente dita. De facto, quando é oriunda de meios em que a presença do livro faz parte do seu quotidiano, numa primeira fase, começa por representar as primeiras palavras através de rabiscos, estabelecendo uma relação entre o seu tamanho e o referente. Nesta fase, distinguem o desenho da escrita.

Numa segunda fase, passam a representar palavras por letras, todavia, sem qualquer sentido. Seguidamente, começam a conhecer o nome das letras

do alfabeto, dando início às primeiras tentativas de associação do som à grafia. Por exemplo, “dedo” pode ser representado por “DU”.

É, contudo, à entrada para a escola que se inicia a aprendizagem formal da escrita, de forma explícita e sistemática. Considerando-se o escritor hábil, aquele que facilmente traduz os fonemas em grafemas, um dos principais objectivos nestes primeiros anos, consiste no treino de competências essenciais e específicas com vista à automatização da soletração e de outros procedimentos como a caligrafia, no sentido de desenvolver nos alunos uma escrita rápida e fluente. Esta automatização é muito importante, pois só a partir do momento em que o aluno escreve fluentemente, sem despender muito tempo a pensar na ordem das letras de uma determinada palavra ou à forma como pega no lápis, poderá passar à fase de reflexão, a qual se reflecte na selecção das palavras, na construção das frases e organização do texto, tal como, refere Azevedo (2006), citando McCutchen (2000).

Nesta perspectiva, a soletração e a caligrafia afiguram-se como as competências mais importantes a desenvolver no início da aprendizagem da escrita, sendo a primeira um processo longo e complexo, de tal modo, que a automatização da leitura se verifica por volta do final de 3º ano, ao passo que, o da escrita, apenas se observa no final do 4º ano, sendo desta opinião Castro & Gomes (2000) e Defior, Cary e Martos (2002), em Azevedo (2006).

Imprescindíveis à soletração são a consciência fonémica, o conhecimento das letras do alfabeto e a aprendizagem das correspondências entre fonemas e grafemas. São, portanto, estas as competências que se encontram na base da aprendizagem da escrita. No entanto, a crescer a estas competências, é imperioso dominar uma série de conhecimentos para a realização de uma boa soletração, a qual não se pode limitar à aprendizagem da correspondência fonema/ grafema.

Deste modo, a aprendizagem da escrita processa-se por etapas. Numa primeira fase, os alunos adoptam um procedimento fonológico e, só mais tarde, passam para um procedimento ortográfico, no qual já não estão apenas envolvidas as primeiras competências, ou seja, o conhecimento do alfabeto e a correspondência fonema/ grafema. Contudo, estudos mais recentes, mostram

que estas duas etapas não se encontram rigidamente limitadas, ou seja, na perspectiva destes autores o procedimento fonológico e o ortográfico coexistem desde o início da aprendizagem escolar (Fernandes, 2004; Sprenger-Charolles, Siegel, Béchenec, & Sermiclaes, 2003; Martinet, Valdois & Fayol, 2004).

Da mesma opinião partilham Castro & Gomes (2000) que concebem a escrita a partir da via fonológica (correspondências fonema-grafema), a qual permite redigir palavras regulares, palavras desconhecidas e pseudopalavras, mas não palavras irregulares. Por sua vez, é através da via lexical que conseguimos escrever estas últimas, as quais se encontram armazenadas no léxico mental. Os autores fundamentam estas conclusões em estudos efectuados com alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, tendo aqueles observado, que os erros ortográficos mais frequentes produzidos pelas crianças foram as conversões irregulares. Daí a grande importância da prática e do treino.

Assim sendo, todas estas dificuldades inerentes ao processo de escrita, só serão ultrapassadas através da prática e do treino, através da realização de actividades que associem a leitura à escrita. Esta ideia é também sustentada por Castro & Gomes (2000:150) que consideram que *“escrita e leitura constituem o reverso uma da outra, como as duas faces de uma moeda”*. Ou seja, *se para lermos necessitamos de transformar as letras em sons, para escrevermos temos que transformar os sons em letras*.

Outro factor que se encontra na origem de grande parte dos erros ortográficos é a pronúncia, onde podemos constatar duas situações: palavras que são redigidas tal como os alunos as emitem e palavras que não são devidamente segmentadas, pelo facto da corrente de fala ser contínua, ou seja, sem pausas. Ao nível da pronúncia, têm influência as diferenças regionais, havendo, no entanto, casos gerais como a redução vocálica. No que diz respeito a esta última, apesar de, na oralidade, continuarmos a praticá-la, o conhecimento ortográfico permite-nos evitar o erro.

Dadas todas estas dificuldades que acabámos de enumerar e que revestem o processo de aprendizagem da escrita, é fundamental a utilização de métodos, técnicas e materiais adequados.

Na medida em que o ensino pré-escolar não é obrigatório, no nosso país, as crianças chegam à escola manifestando discrepâncias ao nível das concepções da linguagem escrita, das competências metalinguísticas e da motricidade fina. Deste modo, é essencial que se realizem, no início da escolaridade, actividades escolares que minimizem estas desigualdades. Nesta fase, é importantíssimo o treino da consciência fonémica, através de actividades que associem leitura e escrita e que permitam a consolidação das representações ortográficas das palavras com vista a uma correcta soletração, a qual, como já vimos, é essencial na aprendizagem da escrita. Nesta etapa, não é aconselhável a escrita espontânea.

A introdução dos grafemas deve ser sistemática e gradual, devendo-se tomar em consideração a saliência acústica dos fonemas (vogais) e o grau de consistência fonema-grafema e grafema-fonema. Assim sendo, para facilitar a aprendizagem, deve dar-se prioridade às correspondências mais fáceis, a saber: o T, o D, o P, o B, o V, o F, o L, o LH e o NH.

Todas as regras subjacentes às consistências dependentes do contexto e aos fonemas que têm mais do que uma grafia possível, devem ser explicitadas aos alunos e devem ser realizadas diversas actividades de consolidação. Neste último caso, os textos trabalhados deverão ser constituídos por uma grande quantidade de palavras com correspondências já conhecidas e a inconsistência apresentada deve ser repetida ao longo do texto.

Numa etapa posterior, serão, então, introduzidas e treinadas outras competências, como a pontuação, o planeamento das ideias a apresentar, a selecção do estilo literário.

Ao nível da introdução e treino de grafemas, bem como consolidação das correspondências, podem ser realizadas inúmeras actividades. Vejamos algumas dessas actividades sugeridas por Azevedo (2006: 151,152), no Quadro 1.

Competências	Tipo de Actividades	Exemplos
Caligrafia Correspondência grafema-fonema	Actividades que incidam sobre a análise de unidades ortográficas (ex: letras, ditongos, dígrafos).	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar em revistas ou sopas de letras uma determinada letra (ou a unidade que corresponde a um som); • Associar duas versões da mesma letra (minúscula e maiúscula; imprensa e manuscrita); • Tracejado e cópia de letras.
Soletração	Fazer correspondência entre fonemas e grafemas; demonstrar como se soletram as palavras. Actividades que incidam na aprendizagem e consolidação de unidades, representações ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos escrever a palavra chá sem ch, e agora vamos substituí-lo por P; • Cópia e ditado de palavras, frases e pequenos textos com vocabulário controlado; • Construir palavras que tenham o som “ei” (ex: rei, lei, teia); • Usar as letras de uma palavra para formar outra (ex: roca - orca); • Assinalar as palavras do texto que têm o som que é inicial na palavra chá (ex: chávena, xaile, isca, paz).
	Consistências dependentes do contexto e inconsistências.	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que escrevam palavras começadas pela mesma letra (conjunto de letras); isto consolidado, com letras que tenham o som inicial diferente (ex: gota, golo, gato, gume, gelo, geme, gira, gigante).
Leitura e Escrita		<ul style="list-style-type: none"> • Uma das crianças da turma soletra para as restantes um animal que elas deverão dizer qual é.
Morfologia	Aspectos morfológicos das palavras.	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de famílias de palavras; palavras compostas.
Pontuação		<ul style="list-style-type: none"> • Repetir com entoação diferente a frase dita pelo professor de acordo com a pontuação desenhada no quadro.
Escrita Espontânea	Planeamento de redacção de texto. Introdução de diferentes géneros literários.	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de pequenos recados para a turma (ex: o Zé faz anos hoje); • Crianças definem um tema para composição e sugerem as ideias e sua organização no texto (com ajuda do professor); • Escrita de quadras (poesia).

Quadro 1. Actividades sugeridas por Azevedo (2006: 151, 152).

2.2 DIFICULDADES ESPECÍFICAS NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

Segundo o anteriormente exposto, podemos então concluir, que a aprendizagem da linguagem oral se desenvolve numa forma espontânea, o que já não sucede com a aprendizagem da leitura e da escrita que, são resultantes de processos morosos e revestidos de diversas dificuldades, ou seja encontram na escola o seu lugar de excelência.

Assim sendo, e na opinião de Azevedo (2006), dado que a aprendizagem da linguagem escrita depende de um processo de treino sistemático e de uma aprendizagem deliberada, seria viável colocar-se a hipótese que a utilização de um método adequado de aprendizagem da leitura e escrita, poderia atenuar as dificuldades subjacentes a este processo. Contudo, para tal, é imprescindível conhecer essas dificuldades. Ora, esses métodos já foram por nós apresentados anteriormente.

Tal como explicitam Castro & Gomes (2000), quando uma criança não consegue acompanhar o ritmo normal de aprendizagem da escrita dos alunos da sua idade, podemos estar perante duas situações distintas, ou seja, pode tratar-se de um atraso ou de uma perturbação específica da escrita. Por exemplo, um meio sócio-cultural desfavorecido pode estar associado a um vocabulário mais restrito, ou, como refere Azevedo (2006), a criança pode apresentar variados tipos de problemas, tais como, desnutrição, de nível sensorial (audição e visão), estado psicológico geral, motivação para a escola, nível geral de desenvolvimento e rendimento intelectual, dificuldades de concentração. Cada caso pode ser bem distinto do outro, pois não há crianças iguais.

Ora, retomando Castro & Gomes (2000:158), *quando as dificuldades de escrita não se devem a problemas neurológicos, motores e sensoriais, nem sociais, diz-se que a criança tem uma perturbação específica da escrita, ou disgrafia de desenvolvimento.*

Segundo estes autores, a disgrafia pode ser de tipo fonológico ou superficial.

Numa disgrafia superficial, os erros ortográficos verificam-se, principalmente, ao nível das palavras irregulares, pelo facto dos alunos não utilizarem a via lexical, mas sim a fonológica. Deste modo, como estes aplicam correctamente as regras de conversão fonema-grafema, encontramos-nos perante uma escrita na qual as palavras, apesar de não estarem correctamente escritas do ponto de vista ortográfico, são facilmente legíveis, na medida em que, as características fonológicas das palavras são preservadas. Outro tipo de erro que se verifica na escrita destes alunos é ao nível da segmentação das palavras, a qual nem sempre é efectuada correctamente. Apesar disso, também aqui as palavras mantêm o seu som.

Também Azevedo (2006:156) ao realizar um estudo junto de 15 alunos de 9 anos de idade, os quais revelam dificuldades específicas na leitura e na escrita, conclui que estas se devem a um *problema específico ao nível da consciência fonológica, que... desempenha um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita*. Este acrescenta ainda que as diferenças entre estas crianças e as que não manifestam esta dificuldade, é mais quantitativa do que qualitativa. Isto significa que estes alunos diferem dos outros pois apresentam uma leitura e escrita comum a crianças dois anos mais novas do que eles. Assim sendo, pensa-se que um reforço das actividades a este nível poderá contribuir para uma melhoria do desempenho destes alunos.

CAPÍTULO III

3. METACOGNIÇÃO E PROCESSO DE ESCRITA

3.1 ESCRITA DESENVOLVIDA E ESCRITA EM DESENVOLVIMENTO

O processo metacognitivo, já referido por nós no âmbito da cognição dos sujeitos, factor imprescindível nas aprendizagens, merece-nos especial destaque.

De facto, quando nos referimos ao processo de escrita, convém estabelecermos a distinção entre os indivíduos que, já tendo as capacidades de escrita de tal modo desenvolvidas, são capazes de praticar este acto em diferentes situações e aqueles que ainda não possuem estas competências inteiramente desenvolvidas, segundo nos afirma Carvalho (1999).

Como nos declara o autor, os adultos apresentam diferenças significativas em relação às crianças e adolescentes, ao nível da planificação, redacção e revisão do texto, que fazem deles possuidores de uma escrita desenvolvida ou de uma escrita em desenvolvimento.

Assim, a planificação do texto afigura-se como uma das tarefas, em que os alunos, em fase de escrita em desenvolvimento, mais se diferencia do escrevente capaz, como o próprio refere, citando vários autores, tais como Scardamalia, Bereiter e Goelman (1982), Scardamalia e Bereiter (1986) e Fayol e Schneuwly (1987). As crianças e adolescentes revelam muitas dificuldades a este nível, pelo facto desta tarefa ser de carácter abstracto e, como tal, exigir por parte dos alunos capacidades de nível cognitivo que os mesmos, por vezes, ainda não possuem. Esta dificuldade é acentuada pois, como já vimos nos capítulos anteriores, a escrita de um texto pressupõe uma série de operações respeitantes ao género de texto, à selecção e organização do conteúdo, à finalidade e ao receptor do mesmo. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa e que exige um grande esforço para um aluno que ainda não possua as competências de escrita básicas automatizadas.

Como já referimos, perante a escrita de um texto, o aluno tem de tomar em consideração o seu género e dotá-lo da estrutura adequada. O grau de dificuldade a este nível está directamente relacionado com a familiaridade que

o aluno tem com o género em causa. Deste modo, o texto narrativo, apresenta-se como o que menos dificuldades levanta, junto das crianças e adolescentes, na medida em que, se trata de um dos tipos de texto que estas faixas etárias mais apreciam.

Quanto à selecção e organização do conteúdo, muitas vezes, os alunos sentem dificuldades em aprofundar o tema devido à escassez de conhecimentos que possuem acerca do mesmo. Todavia, nem sempre esta dificuldade se encontra associada à falta de conhecimentos. Por vezes, os alunos possuem informação acerca do tema sobre o qual têm que escrever, verificando-se, no entanto, que estes revelam dificuldade em ir buscar esses mesmos conhecimentos à sua memória. Na verdade, os adultos têm a capacidade de procurar os conhecimentos que necessitam, na sua memória, numa forma heurística e tomando em consideração os objectivos do texto em causa; por sua vez, as crianças e adolescentes não manifestam esta aptidão, construindo o conteúdo através de pistas relacionadas com o tema e tendo em atenção o tipo de texto solicitado. Deste modo, enquanto os adultos produzem mais conteúdo do que aquele que vêm a utilizar, as crianças e adolescentes geram menos conteúdo do que, na verdade, existe na sua memória.

Como foi referido no anterior parágrafo, as crianças e adolescentes não tomam em consideração os objectivos e o destinatário do texto, incidindo principalmente os seus esforços sobre o tema, ao passo que, os adultos conseguem conjugar o assunto do texto com o objectivo e o destinatário do mesmo.

Prosseguindo, uma outra diferença entre estes dois tipos de escrita, verifica-se ao nível da planificação em si. Na escrita desenvolvida, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), ainda citados por Carvalho (1999:83), *os adultos planificam abundantemente, quer global quer localmente*; por sua vez, na escrita em desenvolvimento, os escreventes, *têm tendência a fazê-lo apenas localmente e a pensar no imediato*. Esta dificuldade foi detectada por Albuquerque (1992) em alunos que frequentavam o sétimo ano de escolaridade. Barbeiro (1994) por conseguinte, ao investigar o processo de planificação de texto, vai mais longe, estabelecendo uma relação entre a

capacidade de planificação e a redacção do texto no que respeita ao tempo dedicado a cada uma destas tarefas. Ou seja, segundo o próprio, à medida que o escrevente domina a capacidade de redacção, necessitando de lhe dedicar menos tempo, aumenta, por sua vez, o tempo dedicado à planificação, melhorando, deste modo, esta tarefa tomando em consideração a escrita do texto em todo o seu contexto.

Porém, as divergências entre a escrita em fase de desenvolvimento e a escrita desenvolvida, não se limitam à fase de planificação, como atesta Carvalho (1999). Também ao nível da redacção encontramos diferenças significativas.

Como já pudemos constatar, a redacção é o acto que mais absorve a criança, de tal modo que a impede de tomar em linha de conta as outras dimensões do processo. Isto deve-se ao facto da redacção implicar inúmeros aspectos, tais como, o domínio da ortografia e da motricidade, entre outros.

Uma das principais diferenças que se verifica ao longo do crescimento dos indivíduos é a linearização. Em referência a vários autores, Bereiter e Scardamalia (1987), Fayol e Schneuwly (1987), Carvalho explicita esta ideia. Segundo o mesmo, as informações de um texto devem ter uma ligação lógica entre si de modo a obtermos um produto final coeso. Esta coesão é proporcionada por uma série de mecanismos linguísticos, tais como, *pronomes, determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação*. O que se verifica, neste plano, é que as crianças começam por utilizar apenas a coordenação copulativa a qual vai sendo progressivamente substituída pela subordinação ou por outras formas mais complexas de coordenação, ao longo do seu crescimento. Assim sendo, este afigura-se como um bom indicador da fase de desenvolvimento do aluno ao nível da escrita, na medida em que, a utilização de uma maior diversidade deste tipo de mecanismos linguísticos implica a capacidade de identificar elementos comuns a duas ou mais proposições proporcionando assim coesão ao texto.

Tal como acontece ao nível da planificação e da redacção, também na revisão existem diferenças substanciais entre a escrita desenvolvida e a escrita

em fase de desenvolvimento. Segundo Carvalho (1999) em referência a vários autores (Hayes, Flower, Schiver, Stratman e Carey, 1987), estas diferenças residem em todos os sub-processos envolvidos ao nível da revisão textual, nomeadamente, no que respeita à representação da tarefa, avaliação, representação de problemas, detecção, diagnóstico e selecção de estratégias de remediação.

Estas diferenças devem-se ao facto desta tarefa ser também ela de natureza abstracta e a criança não possuir ainda as competências cognitivas desenvolvidas para a executar e também pelo seu carácter egocêntrico. Nesta perspectiva, tal como explicitam Bereiter e Scardamalia (1987), citados por Carvalho (1999:85), a tarefa de revisão de um texto implica a *confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido, a colocação de quem escreve no papel do alocutário*. Assim sendo, além de se tratar de um processo de natureza abstracta, implica que a criança se coloque na posição do outro, o que, nesta faixa etária, não é fácil dado o seu egocentrismo (Bartlett, 1982; Fayol e Schneuwly, 1987; Fitzgerald, 1987). Retomando Scardamalia e Bereiter (1983), os autores consideram que as dificuldades manifestadas ao nível da revisão devem-se a diversos factores: à falta de capacidades cognitivas essenciais à realização desta tarefa, acrescentando ainda que os seus esforços são canalizados principalmente para a produção do texto e também porque aquelas ainda não possuem conhecimentos de retórica. Segundo os mesmos, muito embora as crianças revelem a capacidade de detectar problemas, não conseguem descobrir as causas dos erros detectados e de seleccionarem estratégias de remediação.

Deste modo, a revisão textual efectuada pelas crianças e adolescentes é uma revisão muito superficial, incidindo, basicamente na correcção de erros ortográficos, como atesta Humes (1983), também citado por Carvalho (1999). Na mesma linha de pensamento, Yagelsky (1995) confirma que, ao passo que as crianças realizam uma revisão mais concreta e pontual, os adultos efectuem uma revisão mais global.

Apresentadas todas estas divergências entre a escrita das crianças e adolescentes e a dos adultos, não restam dúvidas que o processo de escrita

textual é um processo muito complexo, no qual estão envolvidas múltiplas operações, muitas delas de natureza cognitiva e abstracta o que explica as dificuldades inerentes a esta tarefa, principalmente, ao nível das faixas etárias inferiores as quais nem sempre possuem as estruturas mentais necessárias desenvolvidas para a concretização e conjugação de todas estas operações.

Como já referimos anteriormente, Bereiter e Scardamalia preconizam distintos modelos de produção textual para as crianças e adolescentes e para os adultos, os quais os próprios denominam respectivamente de modelo de explicitação de conhecimento ou conhecimento contado e modelo de transformação de conhecimento ou conhecimento transformado.

Bereiter e Scardamalia (1987), citados por Carvalho (1999:87), ao investigarem as diferenças ao nível da produção textual dos indivíduos, assentam o seu estudo em *aspectos observáveis, tais como o tempo que medeia a solicitação da tarefa e o início da redacção, a tomada de notas, protocolos de registo da verbalização do pensamento das pessoas que estão a escrever, as revisões que efectuam.*

Deste modo, os autores observaram que as crianças e adolescentes iniciam o acto de redigir muito rapidamente, logo assim que lhes surge o primeiro conteúdo relacionado com o tema em causa e que se adequa ao tipo de texto solicitado. O tempo despendido depende da familiaridade que o escrevente tem com o tema e o tipo de texto. Por sua vez, os adultos despendem mais tempo a iniciar a redacção pois elaboram toda uma planificação do trabalho a executar, na qual são analisados os objectivos da tarefa e dos problemas que são antecipadamente resolvidos. O tempo empregue por estes varia muito dada a enorme diversidade de aspectos implicados no processo.

Também em relação à tomada de notas, as diferenças são significativas. Bereiter e Scardamalia puderam constatar que as notas tomadas pelos escreventes menos experientes não diferem muito do texto final, ou seja, aqueles limitam-se a passar as notas ainda que, por vezes, por uma ordem diferente, literalmente para o papel. Pelo contrário, os escreventes experientes apresentam notas com ideias muito variadas, com diferentes níveis de

abstracção, marcas de avaliação e organização, estruturando-as de forma não linear. Verificaram também que nem todas as ideias foram introduzidas no texto final.

Dando continuidade ao estudo efectuado pelos autores, observaram-se também diferenças ao nível da verbalização do pensamento. Assim, no modelo de explicitação de conhecimento não existem diferenças significativas entre o pensamento verbalizado e o que aparece no texto; já no modelo de transformação de conhecimento, verifica-se uma grande actividade do pensamento o qual nem sempre aparece representado no texto. Notou-se, então, que os escreventes experientes verbalizam mais e verbalizam coisas que os menos experientes não tomam em linha de conta.

O plano da revisão é outro aspecto que distingue os dois modelos, pois, como já vimos anteriormente, os adultos revelam a capacidade de proceder a revisões consideráveis do texto produzido, ao passo que, as crianças e adolescentes efectuam revisões muito superficiais.

Finalmente, outro aspecto a considerar e que diferencia estes dois modelos é o contexto. Segundo os autores, os escreventes experientes tomam em consideração todo o contexto envolvente ao processo de escrita do texto, ou seja, o seu destinatário e a informação que deve ser explicitada. Para estes, o contexto assume um papel muito importante, procedendo os mesmos, a uma conjugação da dimensão retórica com a dimensão do conteúdo. Ao invés, este aspecto não é considerado pelos escreventes menos experientes.

3.2 PLANIFICAÇÃO, REDACÇÃO E REVISÃO

Tal como já foi referido em capítulos anteriores, a partir dos anos setenta levaram-se a cabo inúmeras investigações sobre o processo de escrita as quais estiveram na origem de uma marcante evolução. Parafrazeando Humes (1983), citado por Carvalho (1999:53), esta evolução reflectiu-se *no abandono de metodologias de análise tradicionais que privilegiavam a quantificação e na adopção de novos métodos, entre os quais os estudos de caso em ambientes laboratoriais, a análise do processo a partir da observação de sujeitos*

escrevendo em ambientes como a sala de aula, a comparação de produtos em diferentes momentos de elaboração, etc. Em consequência de todo este movimento à volta do processo de escrita, as atenções deixaram de se centrar no produto final transferindo-se para o acto de escrita em si, ou seja, para o processo de construção do texto. Começa-se, então, a encarar a escrita textual em todas as suas dimensões. Na perspectiva de Martlew (1983), mencionado por Carvalho (1999), a escrita reveste-se de uma dimensão cognitiva e de uma dimensão comunicativa as quais estão em permanente interacção. Durante o acto de escrita, o sujeito procura na sua memória os conteúdos relativos ao tema em causa e ao objectivo do texto e aplica uma série de operações mentais a fim de elaborar planos: reconhece, selecciona, compara, organiza, revê. Toda esta actividade está condicionada por factores tais como o tempo, o leitor, o tipo de discurso.

Como já foi anteriormente mencionado, planificação, redacção e revisão não podem ser consideradas fases que ocorrem linearmente ao longo do processo de escrita, podendo, no entanto, cada uma delas incidir com maior ou menor intensidade num dado momento de escrita.

3.2.1 PLANIFICAÇÃO

Segundo Flower e Hayes (1981) e Humes (1983), citados por Carvalho (1999) e por Barbeiro (já citado), planificação consiste no processo através do qual o sujeito que escreve constitui a representação interna do saber, a qual tem uma natureza mais abstracta do que a sua representação linguística. Nesta, estão implicados vários sub-processos, nomeadamente, a geração de ideias, a organização das ideias e a definição de objectivos.

No que diz respeito à geração de ideias, esta concretiza-se, principalmente, pelo recurso à memória, podendo, no entanto, também processar-se através da consulta de fontes externas. Esta recolha de informação encontra-se relacionada com os conhecimentos que o sujeito possui acerca do tema, do tipo de texto e do destinatário da comunicação. A selecção de determinada informação pode dar origem a nova informação, com ela relacionada, através

de um processo de associação, como afirma Caccamise (1987), citado pelo mesmo autor.

No que respeita à organização das ideias, Carvalho (1999) explica que esta tarefa pode dar também origem a nova informação, através de processos de categorização e de sub-categorização.

Finalmente, em relação à definição de objectivos, estes podem estar directamente relacionados com a tarefa (objectivos processuais) ou com o acto de comunicação (objectivos de conteúdo), sendo que estes últimos implicam a análise das necessidades informativas do destinatário.

3.2.2 REDACÇÃO

Na perspectiva de Flower e Hayes (1981, b), citados por Carvalho (1999) e Barbeiro (já citado), redacção consiste no processo de transformação de ideias em linguagem visível. Segundo Humes (1983), referido pelo mesmo autor, trata-se do processo de transformação do pensamento em representação gráfica, processo esse que implica transformações, não só ao nível da explicitação mas também no que concerne à organização das ideias. Para Vygotsky (1979), ainda segundo Carvalho (1999:64), *escrever é passar de um rascunho existente num plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e suas combinações*. Segundo o autor, este discurso apresenta características próprias, nomeadamente, sintaxe incoerente e incompleta, com recurso frequente à elipse e predicação. Partilhando a mesma opinião, Barbeiro (1994), do mesmo modo citado por Carvalho (1999), considera que a linguagem escrita se situa num pólo oposto a este discurso interior ou representação mental.

No que respeita à organização das ideias, como também já foi referido em capítulos anteriores, um aspecto muito importante a tomar em conta é a linearização. Assim, na opinião de Fayol e Schneuwly (1987) o acto de escrever implica aplicar uma ordem linear a todo um conjunto de informações que, raramente têm uma disposição sequencial, na medida em que estas podem estar organizadas segundo variadíssimas relações do tipo causa/ efeito,

oposição, entre outras. Esta ideia é também sustentada por Fonseca (1994), citado por Carvalho (1999) o qual preconiza uma articulação entre um nível micro-estrutural, ou de superfície, e um nível macro-estrutural, mais profundo. Segundo o mesmo, na textualidade estabelecem-se uma série de relações entre o sentido global do texto e a respectiva sequencialidade discursiva, relações essas, imprescindíveis para a construção de um texto coeso e coerente.

3.2.3 REVISÃO

A revisão, como já foi referido anteriormente, e à semelhança do que acontece com a planificação, afigura-se como uma tarefa bastante difícil, na medida em que, ela tem uma natureza mental, o que exige por parte dos sujeitos escreventes uma grande capacidade de abstracção.

Fitzgerald (1987), citado por Carvalho (1999) preconiza a existência de três momentos ao nível da revisão. São eles, a detecção de discrepâncias entre o texto real e o texto ideal, a sua identificação ou diagnóstico e a produção de alterações. Esta perspectiva é também defendida por Fayol e Schneuwly (1987). Segundo estes autores, a revisão consiste numa comparação entre o texto real e o texto ideal e tem lugar logo que uma diferença seja identificada. Assim sendo, ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, inclusivamente, ao nível da planificação, ainda sobre o texto totalmente em fase mental, como afirmam Flower e Hayes (1981, b), também estes citados pelo mesmo autor.

3.3 PRODUÇÃO TEXTUAL – A PERSPECTIVA DE BARBEIRO

Também Barbeiro (2007) investe no estudo da produção textual procedendo a uma divisão desta em duas grandes áreas: o processo e o contexto. As estratégias de acção sobre o processo têm com vista desenvolver nos alunos competências e conhecimentos implicados na escrita, ao passo que, as estratégias de acção sobre o contexto, pretendem promover o contacto com

textos relevantes, ao nível social e cultural, não esquecendo as múltiplas funções dos mesmos.

Tendo em conta estas duas vertentes, o autor ainda procede a uma sub-divisão das mesmas. Assim, no que respeita à Acção sobre o Processo, Barbeiro perspectiva a realização de uma multiplicidade de actividades ao nível da Planificação, Textualização e Revisão do texto, as quais devem ser introduzidas o mais cedo possível, no trabalho escolar: *Facilitação Processual, Escrita Colaborativa* e de *Reflexão sobre a Escrita* (Sardinha, 2005).

A *Facilitação Processual* diz respeito a toda uma série de decisões que o aluno tem que tomar, ao longo da escrita de um texto, no que concerne ao seu conteúdo e ao tipo de linguagem que deve utilizar. Pretende-se com estas actividades que se desenvolvam competências nos alunos com vista a melhorar as capacidades de Planificação, Textualização e Revisão.

A *Escrita Colaborativa* é um óptimo meio de confronto de diferentes ideias, opiniões e argumentos, de divulgação de distintas tomadas de decisão, no qual a Turma desempenha um papel predominante. Todavia, isto não significa que todo o trabalho colaborativo seja efectuado ao nível da turma, podendo ser realizado em pares ou em pequenos grupos. Este tipo de actividades assume um papel muito importante, pois durante a partilha entre alunos com níveis de desempenho diferenciado estes têm a oportunidade de constatar como os colegas resolvem os problemas que vão surgindo. Além deste aspecto, a colaboração melhora a auto-estima dos alunos face à escrita, devido à sua participação no processo.

A *Reflexão sobre a Escrita* assume uma vertente metadiscursiva e revela-se de uma enorme importância no que concerne à aprendizagem da própria escrita. Tem como principais objectivos desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão e de explicitação sobre a sua própria escrita, conduzindo os mesmos a dialogarem acerca dos seus escritos e sobre todo o processo envolvido na sua elaboração. É, deste modo, um importante meio de consciencialização em relação aos textos produzidos pelos próprios.

Quanto à Acção sobre o Contexto, esta vertente é sub-dividida por Barbeiro (2007), em *Integração de Saberes e Realização de Funções*.

No que diz respeito à *Integração de Saberes*, na opinião do autor, o 1º ciclo é o nível de ensino onde esta componente mais se verifica, pelo facto de se trabalhar em monodocência. Deste modo, a produção de texto materializa-se em qualquer área disciplinar e não apenas na Língua Portuguesa. A Integração de Saberes tem como objectivo a mobilização dos diversos conhecimentos necessários à elaboração de um texto, a sua selecção e organização, bem como o tipo de linguagem a utilizar.

A *Realização de Funções* está directamente relacionada com as múltiplas funções da escrita.

Barbeiro, salienta, no entanto, que todas estas diferentes estratégias, não constituem compartimentos estanques, podendo estar umas conjugadas com as outras e verificarem-se em qualquer um dos momentos de escrita de um texto, desde a sua planificação até à sua revisão.

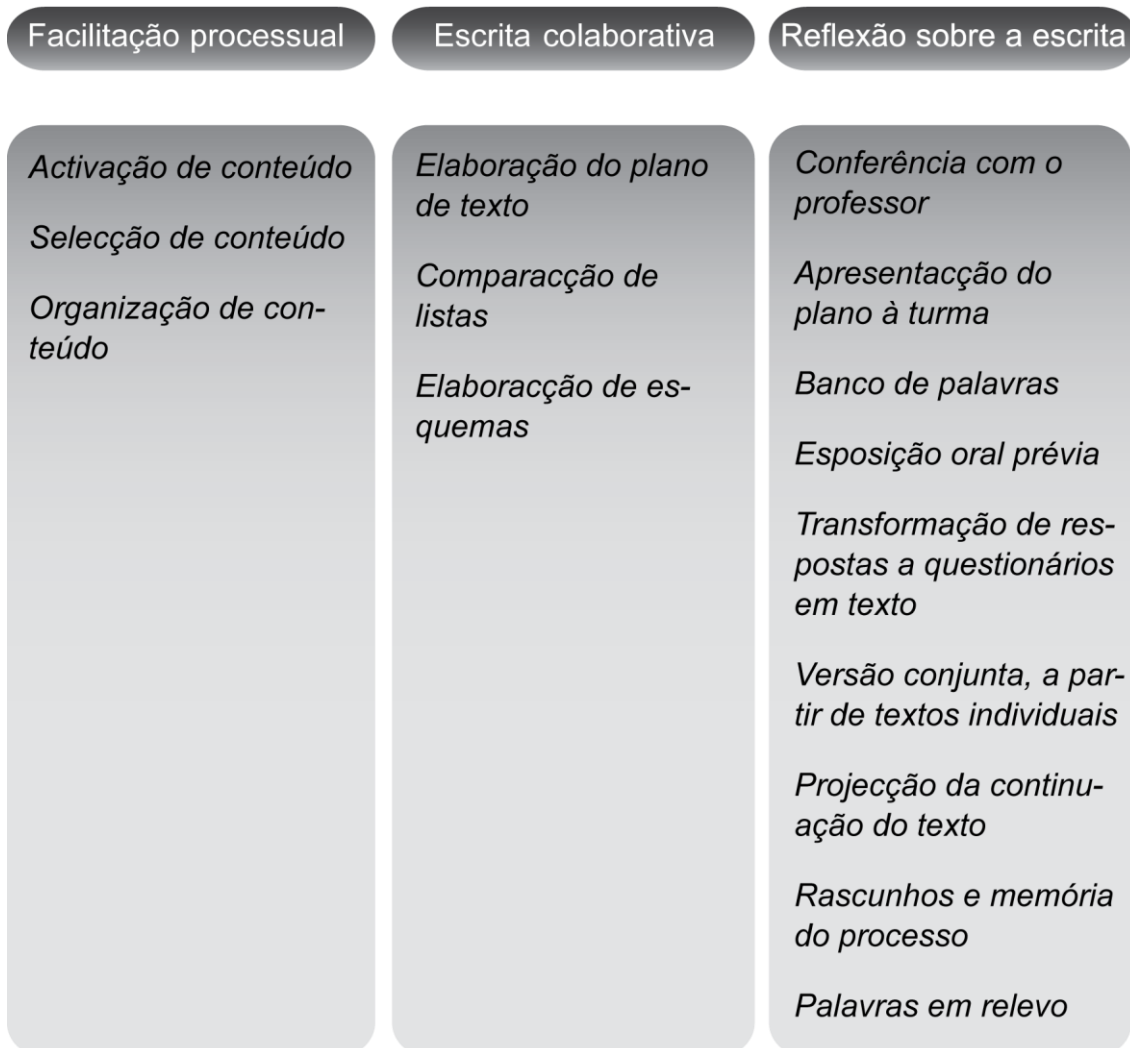
Esta perspectiva de escrita também é sustentada por Martins & Niza (1998) que a encaram como um acto social, no qual se encontram envolvidos diversos aspectos que o sujeito que escreve tem que tomar em consideração, designadamente:

- O tema e a situação de escrita, ou seja, os conhecimentos que o sujeito possui acerca do tema proposto e quais as condições em que escreve.
- As finalidades da escrita, ou seja, quais os objectivos da escrita.
- Os destinatários da escrita, ou seja, para quem se está a escrever.

3.3.1 ESTRATÉGIAS DE ACÇÃO SOBRE O PROCESSO

Importa neste momento, aprofundar algumas das actividades propostas por Barbeiro (2007), visto que é sobre esta vertente da escrita que incide o objecto de estudo do nosso trabalho, sendo que, inclusivamente, iremos aplicar algumas das estratégias concebidas pelo autor (Esq. 1).

Estratégias de acção sobre o processo



Esquema 1. Estratégias de acção sobre o processo propostas por Barbeiro.

Na opinião de Barbeiro (2003), a planificação activa, numa fase inicial, as ideias a integrar no texto que pretendemos redigir. A selecção e organização dessas ideias, afiguram-se uma tarefa complexa, pois é necessário antecipar o que iremos escrever no texto, sem termos ainda as unidades que nele irão aparecer. Segundo o autor, a base deste tipo de trabalho consiste em representações de um nível elevado de generalizações. Daí que, seja frequente, os alunos comecem a escrever sem realizarem esta planificação,

ou seja, começam a redigir de imediato, registando as ideias à medida que estas vão surgindo.

Como explicita o autor (2007), na tarefa de redigir um texto estão implicadas uma série de competências que o aluno tem que possuir, actividades que tem que realizar, decisões que tem que tomar.

É neste propósito, do desenvolvimento do domínio do processo de escrita, que o professor pode realizar uma grande diversidade de actividades facilitadoras, com o objectivo de promover as actividades de planificação, textualização e revisão.

3.3.1.1 FACILITAÇÃO PROCESSUAL

A realização de actividades de facilitação processual, destina-se a desenvolver nos alunos a consciência que o texto deve ser planificado antes de se dar início à sua redacção. Este trabalho é muito importante, pois só desta forma, poderemos passar da escrita textual marcada por uma simples enumeração de ideias que vão surgindo aleatoriamente, para uma escrita previamente pensada, quanto aos conteúdos a introduzir e à sua organização.

Assim, quando efectuamos com os alunos de uma turma, uma chuva de ideias ou quando pedimos que os mesmos realizem uma pesquisa sobre um determinado tema, estamos a activar os conhecimentos dos alunos.

Do mesmo modo, activamos conteúdos quando fazemos alusão a um texto que já se leu acerca do tema em questão. Esta ideia já foi, anteriormente, fundamentada por Reuter (1995), citado por Pinheiro (2007:54), quando afirma que, através da capacidade de elaboração, ou seja, da organização do conhecimento da língua, *o aluno conserva na sua memória de longo termo planos de escrita interiorizados a partir de leituras feitas anteriormente que serão os modelos de funcionamento textual e que servirão de esquemas para a sua actividade de escrita.*

Porém, como já referimos anteriormente, um texto não se reduz a um mero conjunto de ideias; estas devem estar devidamente organizadas. Deste modo,

após a activação do conhecimento é necessário proceder à sua selecção, a qual pode ser efectuada, sublinhando-se os termos considerados mais importantes. Após a selecção, “a palavra de ordem” é organizar os conhecimentos activados. Tal tarefa pode ser realizada agrupando-se os conteúdos por categorias, elaborando-se esquemas e mapas de ideias, ou até mesmo, construindo-se um plano-guia do texto.

3.3.1.2 ESCRITA COLABORATIVA

Segundo a perspectiva de Barbeiro (2007), as actividades de escrita colaborativa são um óptimo instrumento de partilha de ideias, decisões, opiniões, não só dos alunos entre si, como também do próprio professor com os alunos, pois também ele deve integrar este processo.

No desenrolar de actividades de escrita colaborativa, os alunos expressam ideias, apresentam propostas, confrontam opiniões, procuram alternativas, apresentam argumentos, tomam decisões em conjunto. Este género de actividades pode revelar-se muito positivo, quando se agrupam alunos com grau de desempenho diferenciado, na medida em que os alunos têm, deste modo, oportunidade de verificarem como os seus colegas resolvem os problemas que vão surgindo. Deste modo, a colaboração pode, não só contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, como também para uma relação mais positiva dos alunos face à escrita, pela sua participação no grupo.

Partilhando da mesma opinião, Martins & Niza (1998) afirmam que, escrever em grupo desenvolve, não só aprendizagens textuais, visto que os alunos têm que explicitar processos linguísticos utilizados aos colegas; sociais, na medida em que, esta interacção conduz os alunos a exprimirem as suas opiniões e a terem em conta as opiniões dos outros, ou seja, a negociarem, a explicitarem as suas ideias.

Porém, como Barbeiro (2003) explica, apesar de se tratar de um tipo de modalidade de escrita colaborativa, não significa que todos os alunos desempenhem em conjunto as diversas tarefas.

É neste contexto que o autor (2007) sugere, por exemplo, a elaboração de um plano do texto pela turma e redacção do texto por um pequeno grupo, o qual procederá, posteriormente à apresentação a toda a turma; finalmente, este será aperfeiçoado por todos. Ainda no que diz respeito à mesma estratégia, o plano pode ser realizado em pares ou em pequenos grupos, efectuando-se, no final, a comparação das diferentes versões.

Outra estratégia sugerida pelo autor trata-se da comparação de listas, ou seja, os alunos elaboram uma lista de palavras resultante de uma chuva de ideias e, posteriormente, em pares ou em grupos, procedem à comparação das listas, tendo que cada aluno escolher três palavras da lista do colega para acrescentar à sua.

Finalmente, e ainda relativamente à escrita colaborativa, o autor propõe a elaboração de esquemas, ou seja, os alunos deverão construir, em conjunto, um esquema organizativo ou mapa de ideias que integre palavras presentes em listas elaboradas individualmente.

3.3.1.3 REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA

Segundo Barbeiro (2007), a reflexão sobre a escrita deve estar presente ao longo de todo o processo de escrita de um texto, ou seja, durante a Planificação, Textualização e Revisão, tal como a facilitação processual e a escrita colaborativa.

Ao longo da escrita de um texto, são tomadas decisões, efectuam-se correcções, surgem novas ideias, podem sentir-se diferentes estados de espírito, tais como, satisfação, descontentamento, hesitação. Ora, na perspectiva do autor, estes acontecimentos e vivências devem ser partilhados pelos alunos com o professor e a turma, com o objectivo de desenvolver a capacidade metadiscursiva e metatextual e constituírem, assim, instrumentos de aprendizagem. Para tal, Barbeiro propõe uma variedade de actividades, como se pode constatar através do esquema 1.

CAPÍTULO IV

4. PROJECTO: ESCREVER É BOM!

4.1 INTRODUÇÃO (JUSTIFICAÇÃO)

No âmbito da construção de um corpo de conceitos já apresentados, iremos proceder ao desenvolvimento do nosso projecto intitulado “Escrever é bom!”.

Na senda de Sardinha (2005) que defende a facilitação de procedimentos, explicando-se ao aluno Escrevente o quê, o como, o quando e o para quê, desenvolvemos duas actividades distintas de escrita, cuja diferença assenta no acto de planificação explícita, ao nível da produção textual.

Mas apesar do objecto de estudo da nossa investigação incidir apenas na coesão e coerência, não podemos deixar de enumerar e definir, sinteticamente, as sete condições de textualidade de Beaugrande & Dressler, citados por Albuquerque (1992): coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Coesão e coerência são duas condições que se encontram fortemente interligadas, na medida em que, ambas se centram no texto. Para a autora, a coesão diz respeito aos componentes da superfície textual, à organização da frase, à relação entre as palavras segundo as convenções gramaticais; a coerência incide na configuração dos conceitos e das relações que são subjacentes à superfície textual, conceitos esses que dizem respeito a relações de causalidade, possibilidade, proximidade (ou afastamento) temporal.

Se a coesão e a coerência se encontram mais centradas no texto, já a intencionalidade e a aceitabilidade são condições que incidem mais no utilizador. Assim sendo, a intencionalidade respeita à intenção consciente do sujeito escritor com vista a atingir uma finalidade comunicativa que, no caso do texto produzido em sala de aula, se limita ao professor, o qual, regra geral, acaba por ser o único destinatário.

Na verdade, esta é precisamente uma crítica apontada por Barbeiro (2003), o qual considera que os textos dos nossos alunos, raramente, vão além do contexto da sala de aula e da própria escola. Por esta razão, ou seja, pelo

facto de não abranger contextos mais alargados, o autor caracteriza a escrita escolar como “artificial” e “descontextualizada”.

Retomando Albuquerque, no que respeita à intencionalidade, aquela afirma que existe uma forte relação entre o aluno/ escritor e o destinatário do seu escrito, o professor/ avaliador. Esta relação vai, sem dúvida, influenciar o texto produzido, no que diz respeito à selecção do tipo de texto, à inclusão de certos elementos culturais ou sociais. Entre o aluno e o professor efectuam-se negociações, de ordem pedagógica, as quais se reflectem na forma como o aluno apresenta os conhecimentos transmitidos pelo professor e pelo modo como o professor verifica o cumprimento dos objectivos da sua disciplina.

É também nesta relação que se estabelece entre ambos, que assenta a noção de aceitabilidade, pois o aluno solicita amiúde o apoio do professor no decorrer da escrita de textos.

A informatividade relaciona-se com as ideias apresentadas num texto, no que diz respeito à sua quantidade e novidade. Segundo Beaugrande & Dressler, existem três níveis de informatividade. No primeiro, incluem-se os textos que correspondem às expectativas do receptor, os quais apresentam informações previsíveis e triviais. O segundo caracteriza os textos que revelam alguma criatividade, o que os torna mais interessantes. No terceiro nível, englobam-se os textos literários. Assim sendo, ao passo que o primeiro tipo de informação se encontra em todos os textos, já a terceira é apanágio só de alguns.

A sexta condição de textualidade de Beaugrande & Dressler é a situacionalidade. Esta diz respeito aos factores que tornam o texto relevante para uma determinada situação. Ou seja, os alunos, quando confrontados com a escrita de um texto, efectuam uma breve reflexão sobre a situação que se lhes é apresentada, a qual é influenciada pelas suas crenças e conceitos prévios. Ora, é através destas crenças e conceitos que as crianças constroem o “mundo real” e concebem as suas expectativas e finalidades de escrita.

Por fim, a intertextualidade refere-se ao conhecimento que os alunos possuem de outros textos do mesmo género ou que abordam o mesmo

assunto, exercendo este conhecimento uma significativa influência ao nível da sua produção escrita. Esta condição revela-se muito importante ao nível do estudo do texto literário, pois este apresenta características comuns. Também ao nível do texto escolar, a intertextualidade é relevante, pois, a autora considera que existe um modelo de texto pedagógico no qual os alunos se devem enquadrar e apenas enriquecer com a sua experiência pessoal.

A par destas sete condições de textualidade, fundamentais para a produção e definição do texto, devemos ter também em consideração as regras reguladoras que se destinam a controlar a comunicação textual. São elas, a eficiência, a eficácia e a adequação. A eficiência é a comunicação através do menor esforço possível; a eficácia relaciona-se com os meios utilizados pelo escritor com o intuito de influenciar o receptor e atingir os seus objectivos; por fim, a adequação diz respeito ao ajuste dos meios efectuado pelo mesmo de modo a adaptar o texto à situação em que se enquadra.

Segundo a autora, a eficiência e a eficácia podem contrariar-se, verificando-se este facto com frequência ao nível dos escritores mais jovens. Estes, como a própria explicita, tendem, muitas vezes a passar por momentos de divergência entre, seguirem o caminho mais simples para a concretização da tarefa ou adoptarem estratégias de forma a obterem a adesão e entusiasmo do receptor. Em contexto de sala de aula, no qual o receptor exerce, em simultâneo, a função de avaliador, prevalece a eficácia. Será, então, através da adequação que se conseguirá atingir a harmonia entre as duas regras anteriores, de modo a estabelecer um ponto de equilíbrio entre as convenções e o interesse pessoal dos alunos.

4.2 COERÊNCIA E COESÃO

Após esta breve abordagem sobre as condições de textualidade e regras reguladoras, impõe-se-nos, agora, aprofundar as noções de coerência e coesão, pois é precisamente sobre elas que, de algum modo, incide o nosso estudo.

Assim, citando Pinheiro (2007), segundo as actuais perspectivas de Linguística textual, o texto deve ser encarado como um todo e, jamais, como um somatório de frases soltas. Ou seja, na elaboração textual, estão implicados vários aspectos a considerar: o aspecto verbal, o sintáctico e o semântico. Deste modo, não só são importantes a escrita das palavras e a sua organização na frase, mas também as relações estabelecidas entre as frases e parágrafos que constituem um texto. São estas relações semânticas entre palavras, expressões, frases e parágrafos que contribuem para a progressão do texto, sendo estas que determinam as relações de causalidade, inclusão, exclusão ou disjunção.

Nesta mesma perspectiva, Halliday e Hasan (1989), citados pela autora (2007:84), definem coesão *como o modo como as palavras, recursos linguísticos e as frases se organizam num texto estabelecendo relações de conectividade numa ordem sequencial, e sempre que um elemento do discurso está semanticamente ligado a um outro.*

Ainda na mesma linha de pensamento, Fayol (1994), também citado por Pinheiro (2007:84), procede a uma definição numa forma distinta. Esta distinção não significa que Fayol apresente um conceito diferente dos autores anteriores. No entanto, ao passo que aqueles englobam a sequencialidade do texto e a sua ligação semântica num único conceito – a coesão - este último relaciona a sequencialidade com a coerência e as ligações semânticas com a coesão, como podemos constatar pelas suas palavras:

... a coerência resulta na inclusão de sequências, de acontecimentos, que dizem respeito a uma representação semântica ou cognitiva da história, de um conto, de uma narrativa. Já a coesão estabelece-se à superfície do texto, especificamente às marcas linguísticas que traduzem as diferentes relações entre os enunciados, entre as proposições de conteúdo semântico.

Esta ideia é reiterada por Rebelo et al (2000), os quais consideram que a coesão de um texto é assegurada pela utilização de organizadores textuais que estabelecem a ligação entre as frases e os parágrafos. Os autores subdividem esses organizadores textuais em três categorias: os subordinantes, os

coordenantes e os outros organizadores. Estes últimos integram sintagmas proposicionais, locuções e conjunções.

Contrariamente, Mateus, Brito, Duarte e Faria (1989), citadas por Carvalho (1999:65), consideram que a coerência, também denominada pelas autoras de *conectividade conceptual*, diz respeito à *interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo*, ao passo que a coesão, designada de *conectividade sequencial*, é assegurada por *processos de sequencialização* que estabelecem *uma ligação linguística entre os elementos que ocorrem na superfície textual*.

Ainda, na perspectiva de Carvalho (1999), a coesão de um texto pode ser *frásica, interfrásica, temporal, referencial* ou *lexical*. A *coesão frásica* relaciona-se com a sequência dos sintagmas constituintes da frase, nomeadamente, ao nível da concordância de pessoa, número e género. A *coesão interfrásica* diz respeito à ligação semântica entre as frases de um texto, a qual pode ser de tipo aditiva (conjunção), alternativa (disjunção), contrastiva (contrajunção) ou de subordinação. A *coesão temporal* caracteriza-se pela ordenação sequencial das ideias de um texto, de acordo com a sua ocorrência no mundo, pelo uso correcto dos tempos verbais ou pela utilização de expressões de valor temporal. A *coesão referencial* diz respeito ao uso de expressões que nos indicam se os elementos são referidos pela primeira vez, ou se já o foram previamente, se são perceptíveis ou se estão presentes na memória dos intervenientes do acto de comunicação. Finalmente, a coesão lexical resulta da presença de traços semânticos, total ou parcialmente idênticos ou opostos, nos quais intervêm relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia ou hiponímia.

Segundo Duarte (2003), também citada por Pinheiro (2007), as relações de semântica de um texto resultam de dois tipos de processo: a *parataxe* e a *hipotaxe*. Estes processos, mais conhecidos por coordenação e subordinação, implicam a utilização de conjunções ou locuções conjuncionais coordenativas e subordinativas.

Estudos realizados por Fayol (1986), e retomando Rebelo et al, vieram demonstrar que, numa primeira fase, as crianças redigem com escasso recurso aos conectores, sendo, quase exclusivamente, usado o “e”. Numa segunda

fase, começam a utilizar “depois/ pois/ em seguida” e “então”, sendo por volta dos dez anos que o uso dos conectores se diversifica bastante.

Retomando Carvalho (1999), o autor, fazendo referência a Fonseca (1994), afirma que a coesão e a coerência de um texto dependem da capacidade de articular a *permanência* e a *progressão*, ou seja, a ligação entre o que já foi redigido e os novos elementos a introduzir.

Para que tal aconteça, necessitamos de uma classificação de conectores.

Assim sendo, segundo Sardinha (2005), citando Irwin (1986) e Blain (1988), poderão ser usados conectores de ligação que estabelecem os seguintes tipos de relação:

Conjunção (e, também...)

Disjunção (ou...)

Exclusão (excepto, com excepção de...)

Tempo (antes, logo que...)

Lugar (diante de, por cima de...)

Causa (porque, por causa de...)

Contraste (contrariamente a...)

Oposição (apesar de, embora...)

Concessão (se bem que...)

Consequência (de maneira a, a tal ponto que...)

Fim (para, a fim de...)

Condição (se, a menos que...)

Modo (como...)

Mas, se os conectores interfrásicos são determinantes ao nível da coesão e coerência do texto, como acabámos de afirmar, as áreas vocabulares

contribuem para a sua riqueza. Na verdade, e retomando Pinheiro (2007), a riqueza e diversidade de um texto, resultam da organização das frases ao longo do mesmo, da diversidade sintáctica conferida pelos conectores interfrásicos e das áreas vocabulares utilizadas. Assim, textos com maior frequência de adjectivos e advérbios serão mais ricos, na medida em que, são estes que permitem a expansão da frase. A mesma opinião apresenta Duarte (2003), citado pela autora, o qual salienta que a coesão de um texto é conferida pela coesão gramatical e lexical.

A aquisição e desenvolvimento do domínio vocabular processam-se de forma gradual. O uso de nomes é o mais rapidamente adquirido, seguido dos adjectivos e advérbios cuja utilização se torna mais frequente nas idades mais avançadas.

Segundo a autora, o domínio vocabular intensifica-se e torna-se mais diversificado à medida que se decorre o desenvolvimento das crianças e adolescentes. No entanto, esta progressão não termina na fase adulta, pois, nenhum indivíduo domina a totalidade do vocabulário da sua língua materna. Como tal, o domínio vocabular é um processo em constante evolução. Wolf et al (1998), citado por Pinheiro (2007), acrescenta ainda que o vocabulário é enriquecido pelo desenvolvimento da leitura. Por sua vez, a autora estabelece uma relação entre o domínio vocabular e a expressão escrita, relevando a importância de se possuir um vasto número de vocábulos na produção de uma boa escrita. Esta ideia é também sustentada por Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) que consideram muito importante *o uso de um vocabulário rico, preciso e variado para uma eficaz expressão escrita.*



PROJECTO ESCREVER É BOM!

4.3 INTERVENIENTES

Este Projecto vai ser aplicado numa turma de 4º ano de escolaridade, da EB1 de Cernache do Bonjardim, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Sertã. Esta possui um total de 15 alunos cujas idades se situam entre os 8 e 9 anos.

A turma é relativamente homogénea e não integra alunos com necessidades educativas especiais. Na sua maioria, são alunos provenientes da freguesia de Cernache do Bonjardim ou da Sertã. Relativamente ao domínio sócio - afectivo, relacionam-se bem com os adultos e com os colegas. Alguns revelam problemas de atenção/ concentração, contudo o seu comportamento é satisfatório.

No domínio cognitivo revelam maior dificuldade na escrita de textos e resolução de problemas.

Não sendo eu professora titular da turma em causa, lecciono junto destes alunos uma das aulas semanais de Apoio ao Estudo, sendo precisamente neste espaço que iremos desenvolver o nosso trabalho.

4.4 OBJECTIVOS

O Projecto que nos propomos concretizar, tem como principais objectivos gerais:

- Desenvolver, nos alunos, competências compositivas através da aplicação de estratégias de Planificação, Redacção e Revisão.
- Promover o gosto pela escrita de textos, aumentando a auto-estima dos alunos face à produção textual.

- Desenvolver a produção de texto com funções e finalidades distintas.
- Promover, nas aulas, momentos de discussão e reflexão que conduzam à metacognição no processo de escrita.
- Consciencializar os alunos da importância da partilha de ideias no seu enriquecimento pessoal.

4.5 CONTEXTOS

4.5.1 O CONCELHO DA SERTÃ

O concelho da Sertã fica situado no distrito de Castelo Branco, na região do Pinhal Interior Sul. É constituído por catorze freguesias, das quais Cernache do Bonjardim e Sertã, são as que possuem maior número de habitantes.



Figura 2- Concelho da Sertã (In netin.esse.ipcb.pt).

Do aspecto sócio-económico, temos a realçar o envelhecimento da população, as escassas oportunidades de emprego, as dificuldades provocadas pelos incêndios devastadores que ocorreram entre 2003 e 2005.

4.5.2 O CONTEXTO SALA DE AULA

Apesar de não ser professora titular da turma, na qual iremos aplicar esta investigação, como já foi referido anteriormente, este trabalho enquadra-se perfeitamente nos objectivos da Actividade de Enriquecimento Curricular que lecciono junto destes alunos, ou seja, o Apoio ao Estudo. Pretende-se, neste espaço, que sejam realizadas actividades de consolidação das aprendizagens. Assim sendo, mantenho, ao longo do ano, um diálogo constante com a professora titular da turma, no sentido de programar as minhas aulas de Apoio ao Estudo de acordo com as dificuldades manifestadas pelos alunos. Ora, uma das maiores dificuldades diagnosticadas pela professora titular de turma e, posteriormente, por nós confirmadas, foi no âmbito da produção de texto. Como tal, cremos que este trabalho irá contribuir para uma melhoria das aprendizagens dos alunos a este nível.

4.6 ACTIVIDADES/ PROCEDIMENTOS

Com vista a atingirmos os objectivos, a nossa investigação irá desenrolar-se em duas situações de escrita bem distintas:

1ª Situação – Propor aos alunos que redijam um texto subordinado a um tema sugerido, sem qualquer tipo de motivação ou informação prévia sobre o mesmo.

2ª Situação – Aplicar actividades de Planificação colaborativa de textos e posterior redacção dos mesmos, também subordinado a um tema sugerido. Realizar a revisão dos textos produzidos, através da aplicação de estratégias para o efeito.

Apresentamos, seguidamente, a grelha que norteou as nossas actividades. Deste modo, na coluna da direita, poderemos tomar conhecimento das actividades realizadas no âmbito do nosso Projecto “Escrever é bom!”, ao passo que e, em simultâneo, na coluna da esquerda, podemos observar o

enquadramento das respectivas actividades à luz da perspectiva de Barbeiro, apresentadas no Capítulo III.

Como se pode constatar pelo Quadro 2, as estratégias por nós seleccionadas, propostas por Barbeiro (2007), não serão aplicadas numa forma linear, ou seja, ora procederemos à activação do conhecimento e à sua selecção e organização, como, logo de seguida poderemos proceder a uma nova activação do conhecimento, seguida de nova selecção e organização.

O tipo de trabalho a desenvolver também será diversificado, ora recorrendo-se ao trabalho individual, ora ao trabalho colectivo.

Estratégia de acção sobre o processo	
Tipo de estratégia	Actividades realizadas
Planificação	
<p>Facilitação Processual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activação do conhecimento • Selecção de conteúdo • Organização de conteúdo <p>Escrita Colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de Esquemas <p>Reflexão sobre a Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo das ideias, individualmente, sobre o tema; • Realização da partilha das ideias dos alunos sobre o tema (brainstorming) e seu registo (Mapa de Ideias I); • Diálogo sobre a importância da actividade anterior, procedendo-se à comparação das ideias individuais dos alunos antes e após a chuva de ideias;
<p>Facilitação processual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activação do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de pesquisas sobre o tema, através de livros, enciclopédias, internet...
<p>Escrita Colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de Esquemas <p>Reflexão sobre a Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a escrita e avaliação escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha das pesquisas efectuadas; • Organização do conteúdo por categorias (esquemas) para construção de um texto de tipo informativo; • Avaliação escrita pelos alunos acerca da importância da elaboração de esquemas e partilha de ideias;

Estratégias de acção sobre o contexto

Escrever para produzir diferentes textos

- Diálogo acerca do tipo de texto a escrever (informativo): explicitação da sua função e identificação dos seus elementos de comunicação;

Redacção

Redacção

- Redacção do texto, individualmente, a partir do mapa realizado e sua ilustração;

Revisão

Escrita colaborativa na revisão

- Operações de reformulação

- Distribuição pelos grupos do objecto da sua correcção: ortografia, construção frásica, ordem das ideias, conectores de ligação entre as frases, vocabulário...
- Apresentação da revisão efectuada à turma;
- Discussão e reflexão acerca das alterações e sugestões apresentadas;
- Re)escrita do texto, individualmente, com as reformulações sugeridas e consideradas pertinentes.
- Diálogo sobre os textos redigidos pelos alunos e auto-avaliação escrita dos mesmos relativamente aos dois textos por eles produzidos.

Reflexão sobre a Escrita:

- Diálogo sobre os textos redigidos e auto-avaliação escrita

Divulgação

Leitura dos textos

- Divulgação dos textos

- Leitura dos textos aos alunos de 3º ano da escola.

Quadro 2. “Escrever é bom!” – Estratégias de acção sobre o processo.

De seguida, apresentamos os objectivos, a justificação das actividades, bem como o desenvolvimento de cada uma delas, procedendo, nomeadamente à descrição das mesmas.

1ª Actividade

Produção Escrita (sem activação do conhecimento)

Objectivo da Actividade:

Produzir um texto intitulado “O Outono”.

Descrição da Actividade:

Pediu-se aos alunos que redigissem, numa ficha (anexo I), um texto sobre o Outono (anexo II), não tendo sido transmitida mais nenhuma informação pela professora. Esta tarefa teve a duração de 45 minutos.

2ª Actividade

Produção Escrita (com activação do conhecimento).

Justificação da Actividade:

Entendemos que na actividade de produção escrita deve proceder-se sempre à activação do conhecimento temático.

Na senda de Luís Barbeiro defendemos a escrita como um processo onde a Planificação ocupa um lugar de relevo, a par dos restantes sub-processos.

Todavia, é o modelo de Scardamalia & Bereiter que alicerça esta segunda actividade. Assim, retomando a explicação do modelo, cremos que todos os alunos conseguem “dizer” conhecimento e, posteriormente, transformá-lo. Terá o professor de possuir conhecimentos que lhe permita visualizar o aluno como alguém produtivo de saber.

Desenvolvimento da Actividade:

1º Momento – Ideias no Papel

Objectivos da Actividade:

- Recolher os conhecimentos dos alunos

Descrição da Actividade:

Foi pedido aos alunos que registassem, numa ficha (anexo I), todas as palavras ou frases que lhes ocorressem sobre “Animais que hibernam”. Esta tarefa teve a duração de 30 minutos. Todos os alunos preencheram as respectivas fichas.

2º Momento – Mapa de Ideias I

Objectivos da Actividade:

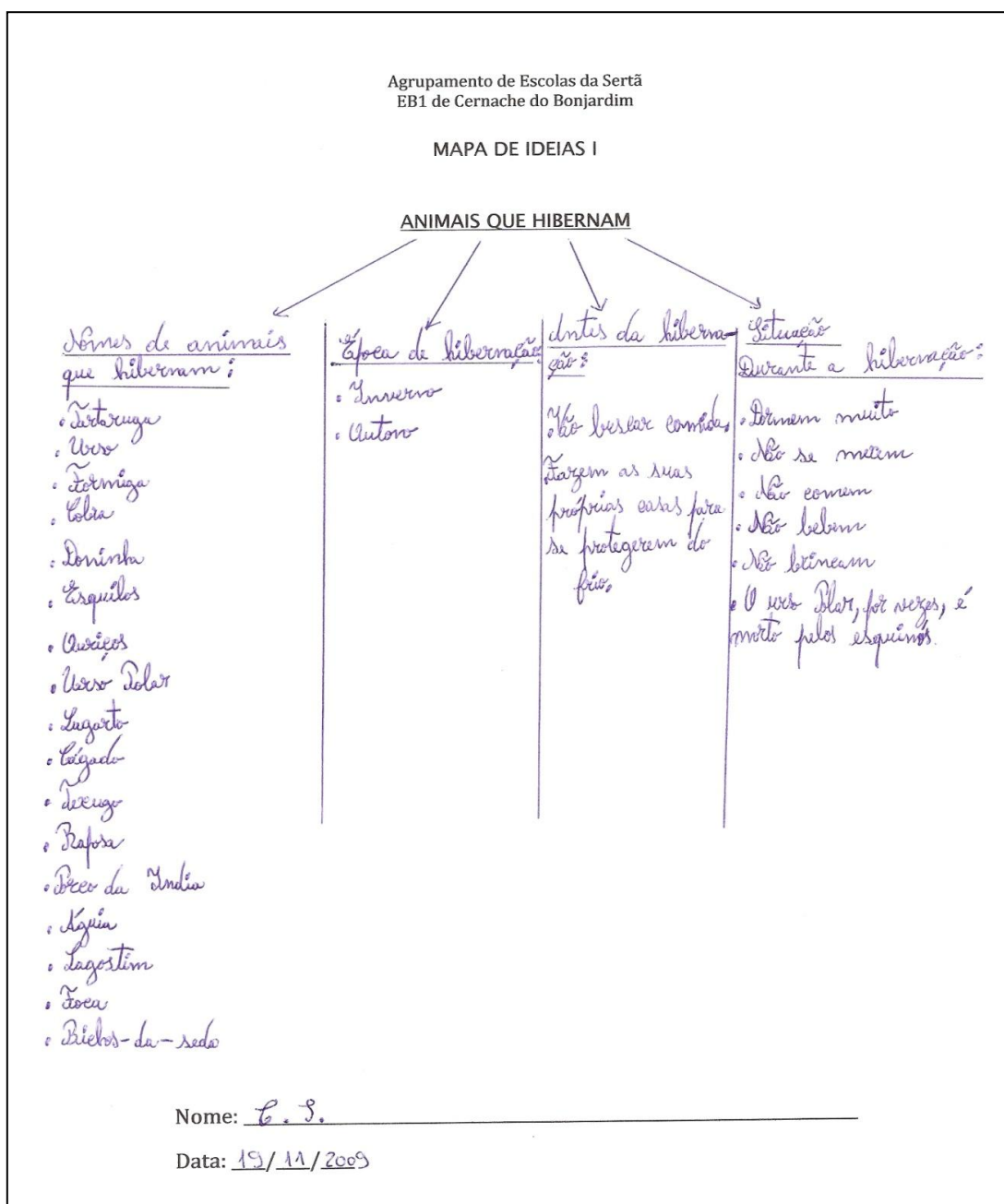
- Activar os conhecimentos
- Partilhar ideias
- Seleccionar e organizar os conhecimentos em esquemas
- Reflectir sobre a sua escrita e importância da partilha

Descrição da Actividade:

Procedeu-se à elaboração de um Mapa de Ideias, em ficha própria (anexo I). Nesta tarefa, todos os alunos tiveram a oportunidade de comunicar oralmente os seus registos para, posteriormente, serem integrados no Mapa comum (Mapa de Ideias I).

Os alunos foram alertados, pela professora, que alguns dos conteúdos expressos neste Mapa poderiam não estar cientificamente correctos. Assim sendo, pediu-se aos alunos que investigassem, em casa, sobre o tema, não só para corrigirmos alguns conceitos errados, mas também para aumentarmos os nossos conhecimentos sobre o mesmo. Este constituirá o 3º momento do nosso trabalho.

Para finalizarmos este 2º momento, estabelecemos um diálogo vertical e horizontal, através do qual concluímos que os alunos se mostraram motivados para este tipo de tarefas. A forma como decorreu a actividade proporcionou-lhes a oportunidade de trazerem para a sala de aula as suas vivências e os seus conhecimentos do mundo e de partilharem os seus saberes. Após este momento de reflexão, os alunos concluíram que as actividades de partilha são muito importantes pois elas constituem um meio de aumentarem os seus conhecimentos sobre os temas em estudo.



Esquema 2. Mapa de Ideias I elaborado pela turma.

3º Momento – Pesquisa em casa

Objectivos da Actividade:

- Activar os conhecimentos

Descrição da Actividade:

Foi, então, pedido aos alunos que, em casa, procedessem a uma pesquisa sobre “Animais que hibernam”. Contudo, nem todos os alunos conseguiram informação acerca do que lhes foi pedido. Em anexo, apresentamos alguns registos (anexo III).

No sentido de colmatarmos estas diferenças, uma vez que nas famílias, sabemos que existem carências de várias ordens, entendemos que cabe à escola fazer um esforço para não reproduzir as desigualdades. Neste âmbito, procedemos ao 4º Momento que passamos a explicitar.

4º Momento – Partilha de Ideias

Objectivos da Actividade:

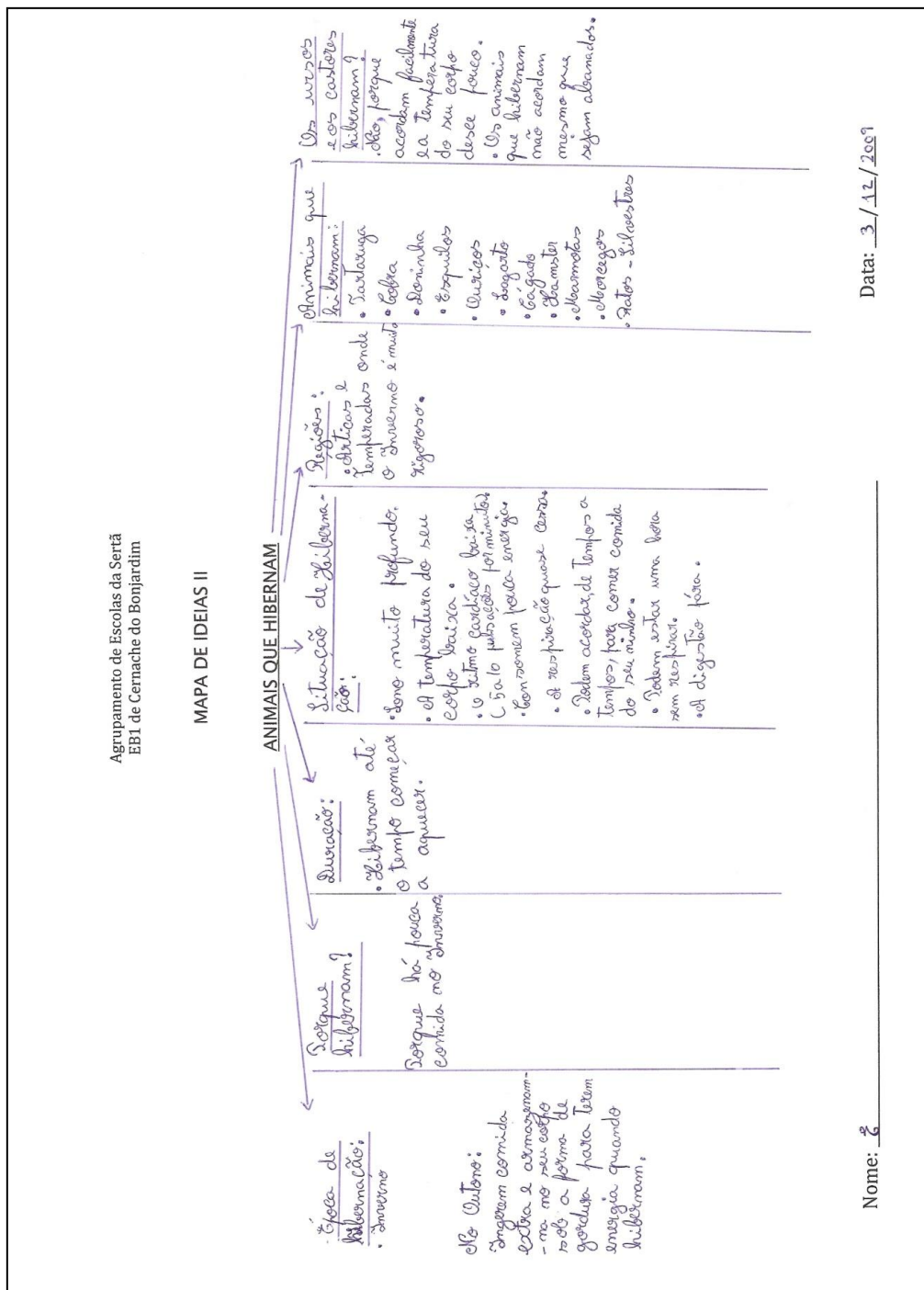
- Activar os conhecimentos
- Partilhar ideias
- Seleccionar e organizar os conhecimentos em esquemas
- Reflectir sobre a importância da partilha

Descrição da Actividade:

Foi pedido aos alunos que recolheram informação sobre o tema em estudo que comunicassem, oralmente, à turma, os conhecimentos que haviam adquirido através da pesquisa efectuada em casa. Com esses conhecimentos, procedeu-se à elaboração de um segundo Mapa de ideias comum (Mapa de Ideias II), em ficha própria (anexo I).

Após o término desta actividade, efectuou-se uma nova reflexão acerca da importância da mesma para os alunos, através duma ficha própria (anexo I).

A totalidade dos alunos respondeu que considera a partilha efectuada importante, justificando com o acréscimo de informação resultante da mesma (anexo IV).



Esquema 3. Mapa de Ideias II elaborado pela turma.

5º Momento – Redacção do texto com base no Mapa de Ideias

Objectivos da Actividade:

- Produzir texto
- Expandir ideias sobre o tema
- Organizar conteúdos
- Aplicar frases complexas
- Adequar o texto à solicitação pedida

Descrição da Actividade:

Foi pedido aos alunos que redigissem um texto, individualmente, sobre o tema “Animais que hibernam” (anexo V) e que, para tal, tomassem como base do seu trabalho o Mapa de Ideias II elaborado pela turma. Para tal, foi distribuída uma ficha adequada (anexo I). Porém, antes dos alunos darem início à tarefa, foram esclarecidos sobre o objectivo e função do texto, bem como acerca dos seus elementos de comunicação. Assim sendo, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto de tipo informativo sobre o tema em causa, o qual iria ser lido aos alunos das turmas de 3º ano da escola. Esta tarefa teve a duração de 45 minutos.

Deste modo, os alunos foram devidamente informados acerca dos elementos que constituem o acto de escrever, assim enumerados em Luís Barbeiro (2007):

- Quem escreve
- Para quem escreve
- Sobre o que escreve
- Com que objectivos
- Como escreve
- Em que meios ou suportes permanecerá o texto produzido

6º Momento – Revisão do texto

Objectivos da Actividade:

- Tomar consciência dos erros
- Reescrever correctamente os seus textos
- Reflectir sobre a sua escrita

Descrição da Actividade:

Continuando a validar o Ciclo de Escrita, procedemos à última etapa: a Revisão. Assim, estabeleceu-se com os alunos uma simbologia respeitante à correcção dos seus erros, a qual passamos a explicitar:

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

(In Azevedo, s. data)

De seguida, a professora corrige os textos. No momento seguinte, estes são devolvidos aos alunos. Em simultâneo, coloca-se a simbologia num cartaz (anexo VI), para que todos a possam visualizar e estabelece-se um diálogo com os alunos, durante o qual, foi explicitada a simbologia que iria ser utilizada para a revisão dos textos. Nesta perspectiva, todos terão oportunidade de colocar questões, para que consigam estabelecer as relações entre o sinal e o lapso. Por fim, todos reescrevem os seus textos de forma correcta, com o apoio da professora, em fichas adequadas (anexo I). Em simultâneo, fomos efectuando a reflexão sobre a sua escrita, principalmente, ao nível da

realização dos parágrafos, organização das ideias ao longo do texto e relativamente à utilização repetida e inestética de palavras ou expressões. Salientamos que estes foram os conteúdos nos quais os alunos manifestaram mais dificuldades. Porém, o nosso trabalho não ficou por aqui. Explicitámos, também, algumas normas que regem a escrita do português, mais concretamente, no que respeita à ortografia, sintaxe e pontuação.

Durante a revisão do primeiro texto, os alunos revelaram mais dificuldades e necessitaram de um maior apoio da professora. Pensamos que tal se deveu ao facto de os alunos estarem a proceder a uma revisão de texto, nestes moldes, pela primeira vez, e também porque este texto estava sujeito a mais correcções do que o segundo. Já, durante a tarefa de revisão do segundo texto, os alunos mostraram-se muito mais autónomos, tendo solicitado menos vezes o apoio da professora.

7º Momento – Reflectir sobre a escrita

Objectivos da Actividade:

- Reflectir sobre a sua escrita
- Aprender através da reflexão

Descrição da Actividade:

Após a realização da tarefa anterior, e já na aula seguinte, foram entregues aos alunos os dois textos por eles redigidos e foi-lhes pedido que os comparassem aos vários níveis, ou seja, no que respeita à ortografia, sintaxe, pontuação, organização das ideias, realização do parágrafo...

Após esta comparação, foi também pedido aos alunos que preenchessem a ficha de auto-avaliação (anexo I). Dos quinze alunos (anexo VII), treze assinalaram o segundo texto como o melhor redigido, tendo indicado como principais justificações a maior quantidade de informação e menos erros ortográficos, seguidas da pontuação e da realização do parágrafo. Quatro alunos referiram também que o texto tinha mais sentido, estava melhor

explicado, estava melhor descrito, pelo que depreendemos que os alunos se estão a referir também à informação e sua organização. Quanto às razões dessa diferença entre os textos, os alunos fizeram alusão à partilha realizada, à utilização do mapa de ideias e ao trabalho de pesquisa efectuado para o segundo texto. Alguns alunos referiram também o treino e a dedicação, pelo que poderemos depreender que estes se estão a referir ao trabalho exaustivo que foi realizado ao nível do segundo texto.

Os dois alunos que assinalaram o primeiro texto, indicaram como justificação uma melhor pontuação e a existência de menos erros ortográficos. Quanto às razões aludiram, novamente, a aspectos relativos à escrita do texto, ou seja, procederam, de certa forma, a uma repetição da segunda resposta da ficha.

8º Momento – Leitura do texto aos outros

Objectivos da Actividade:

- Divulgar os trabalhos dos alunos
- Aumentar a auto-estima dos alunos face à escrita
- Contextualizar a escrita

Descrição da Actividade:

Para finalizarmos o nosso trabalho, os alunos deslocaram-se às turmas de 3º ano da escola, tal como tínhamos estipulado antes da escrita do texto “Animais que Hibernam”, a fim de o lerem aos colegas da escola. Estes sentiram uma satisfação muito grande neste momento e os seus rostos reflectiam um certo ar de orgulho, envolvido com algum nervosismo.

4.7 RESULTADOS

Após a leitura e análise dos textos, demos início à recolha dos dados relativos à nossa investigação. Tendo como objectivo principal aferir as

implicações que a planificação exerce ao nível da produção de texto, o nosso objecto de estudo incidirá sobre o número de nomes, adjectivos e conectores utilizados pelos alunos nos dois textos produzidos pelos mesmos, ou seja, no texto que não foi sujeito a qualquer tipo de planificação (O Outono) e no texto no qual se realizaram várias actividades de facilitação processual e escrita colaborativa (Animais que hibernam).

Apresentamos, assim, os dados recolhidos através do Quadro 3, sendo que o primeiro texto diz respeito ao texto intitulado “O Outono” e o segundo ao “Animais que hibernam”. Vejamos, então, os resultados obtidos.

Categorias Alunos	Nomes		Adjectivos		Conectores	
	1º texto	2º texto	1º texto	2º texto	1º texto	2º texto
E	18	35	5	3	5	15
JL	29	35	2	2	7	16
F	27	42	1	5	14	16
JS	17	37	1	5	8	8
R	21	46	3	6	5	16
CS	25	32	3	2	12	10
G	55	41	14	6	20	14
DS	21	33	1	5	5	7
X	17	42	1	4	12	9
JLS	21	34	2	5	6	15
CB	17	47	7	4	7	11
M	24	40	3	3	10	9
S	18	41	0	7	9	19
SG	17	40	5	6	12	20
I	43	47	4	5	10	13

Quadro 3. Resultados obtidos no Estudo.

4.8 INTERPRETAÇÃO E AVALIAÇÃO

Após a análise dos dados obtidos na nossa investigação, poderemos, agora proceder à sua análise, bem como, à formulação de algumas conclusões.

Ao observarmos e compararmos os resultados obtidos, numa análise global, podemos constatar que os alunos, na sua grande maioria, utilizaram um número bastante mais elevado de nomes, adjectivos e conectores, na redacção do segundo texto.

Analisemos, agora, cada um dos casos.

No que diz respeito à utilização de nomes, observámos que todos os alunos, excepto um, utilizaram um número mais elevado de nomes no segundo texto, no qual houve activação do conhecimento. Ainda mais relevante, sete destes catorze alunos, utilizaram cerca do dobro ou mais do que o dobro de nomes. Relativamente ao aluno que utilizou menos nomes no segundo texto, talvez possamos explicar esta excepção, pelo facto dele ter redigido, no texto “O Outono”, um texto narrativo e não um texto informativo, como se pretendia. Como sabemos, ideia esta que foi já corroborada anteriormente por autores citados no nosso trabalho, os alunos desta faixa etária, manifestam uma preferência muito especial pelo texto narrativo, no qual têm tendência a expandir mais as suas ideias. Pensamos que foi isto que sucedeu. O aluno redigiu um primeiro texto narrativo e um segundo texto informativo.

Importa aqui salientar que esta situação se verificou com mais dois alunos, as quais também escreveram um primeiro texto narrativo. Logo, a este propósito, poderemos desde já salientar a importância de se esclarecerem os alunos, antes da redacção do texto, acerca do objectivo do mesmo. Na primeira situação tal não foi feito pela professora, intencionalmente, o que levou a que dois alunos tenham redigido um texto de tipo distinto do que se pretendia. O mesmo já não se verificou ao nível da segunda situação de escrita, na medida em que, previamente os alunos foram devidamente esclarecidos sobre o tipo de texto solicitado, quais as suas funções e elementos de comunicação. Deste modo, todos os alunos redigiram um texto informativo. Inclusivamente,

podemos salientar que, tendo sido os alunos informados que o texto se destinava a ser lido, posteriormente, aos colegas do 3º ano, uma aluna estabeleceu uma interessante interacção com os destinatários.

Em relação aos adjectivos, nove alunos utilizaram mais adjectivos no segundo texto, quatro aplicaram menos e dois usaram o mesmo número nos dois textos. Devemos também aqui realçar que, dos nove alunos que usaram mais adjectivos no segundo texto, sete usaram o dobro ou mais do que o dobro.

Relativamente ao uso de conectores, verificámos que dos quinze alunos, dez utilizaram mais conectores no segundo texto, quatro aplicaram um número inferior e um aluno usou o mesmo número. Dos dez alunos que utilizaram mais conectores no segundo texto, cinco deles usaram o dobro ou mais, e um aluno usou mais do que o triplo, o que são, por si, dados muito significativos.

Ainda a respeito dos conectores, pudemos constatar que no primeiro texto se verifica pouca variedade ao nível dos conectores utilizados. Deste modo, os conectores mais usados pelos alunos são os seguintes: **e, mas, então, depois, também, para, porque**. Verifica-se em vários textos o uso abundante da coordenação copulativa (e) que, como sabemos é normal nos primeiros anos do 1º CEB. Já no segundo texto, os alunos manifestam uma evolução muito positiva a este nível, pois utilizam uma variedade muito maior de conectores, tais como: **finalmente, provavelmente, de novo, na verdade, normalmente, assim, mesmo que, além disso, habitualmente, embora, pois, no entanto**.

Em relação ao segundo texto, devemos ainda fazer referência a um aluno que manifestou dificuldade em adequar a estrutura do Mapa de Ideias.

Procedendo, agora, a uma análise mais global dos textos elaborados, pudemos constatar que, relativamente ao primeiro texto, a maior parte dos alunos revela muitas dificuldades ao nível da pontuação (10), da organização das ideias ao longo do texto (8) e da realização correcta do parágrafo (14). Alguns alunos manifestam incorrecções ao nível da sintaxe (6) e abundância de erros ortográficos (7). De salientar, ainda, que dez dos textos apresentam repetição inestética de palavras e expressões.

No que diz respeito ao segundo texto, constatámos que houve uma melhoria em todos os aspectos anteriormente destacados, tendo esta sido mais relevante ao nível da organização das ideias e da pontuação. Em relação à organização das ideias no texto, apenas dois alunos procederam a uma correcção do texto; quanto à pontuação, quatro alunos manifestaram ainda algumas dificuldades, porém, quanto a este aspecto, devemos salientar que a maior parte das correcções efectuadas foram ao nível da colocação da vírgula, que, como sabemos é um aspecto bastante melhorado, a partir do 2º ciclo. Aos outros níveis constatámos uma melhoria menos significativa, ou seja, na realização correcta do parágrafo (9), na sintaxe (5), na ortografia (6) e na repetição inestética de palavras e expressões (8). No que respeita à ortografia, devemos também salientar que a maior parte dos erros ortográficos dos segundos textos incidiram em palavras que se encontram no Mapa de Ideias II, o que revela a falta de atenção dos alunos.

Assim, após a interpretação dos dados recolhidos na nossa investigação podemos concluir que as teorias preconizadas por Scardamalia e Bereiter e por Barbeiro foram comprovadas.

Segundo Scardamalia e Bereiter o escrevente capaz é aquele que consegue passar do conhecimento contado para o conhecimento transformado, como já referimos anteriormente. Ora, todos estes alunos, muito embora, uns mais do que outros, possuíam alguns conhecimentos prévios sobre os temas trabalhados, como pudemos verificar. Através das actividades de activação do conhecimento realizadas com a turma, os alunos passaram do conhecimento contado para o conhecimento transformado, melhorando, consideravelmente as suas produções textuais. Esta melhoria verificou-se, num primeiro plano, ao nível de uma maior riqueza e diversidade de ideias, comprovada pela considerável diferença em relação à quantidade de nomes e adjectivos entre os dois textos elaborados.

Porém, as melhorias não se verificaram apenas a este nível, mas também no que diz respeito à organização do conteúdo. Na verdade, como já vimos, dos quinze alunos, oito manifestaram dificuldades ao nível da organização das ideias, da ordem sequencial dos conteúdos, relativamente ao primeiro texto,

não sujeito a qualquer tipo de planificação, redigindo textos marcados por uma enumeração de ideias que foram surgindo aleatoriamente. Alguns dos conteúdos temáticos são abordados em distintos momentos do texto não havendo uma preocupação em organizar as ideias segundo categorias. Já, no segundo texto, a construção dos Mapas de Ideias, com conteúdos devidamente organizados, contribuiu para a redacção de textos mais coesos e coerentes. As ideias encontram-se devidamente organizadas por categorias, tal qual como no Mapa de Ideias. No entanto, esta coesão manifestada nestes segundos textos, não é apenas conferida pela organização das ideias, mas também pelos elos de ligação utilizados entre as mesmas. Na verdade, como já referimos, os alunos aplicaram variadíssimos conectores, subordinantes e coordenantes entre outros, estabelecendo uma ligação coerente entre as ideias e conferindo aos textos uma coesão interfrásica.

Deste modo, comprovámos a importância das actividades de acção sobre o processo, preconizadas por vários autores, entre os quais, Barbeiro.

De salientar também a enorme importância que os professores devem prestar às informações prévias que devem transmitir aos seus alunos, quando solicitam um determinado texto, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de texto, às suas funções, aos seus destinatários. Como pudemos constatar, o que, muitas vezes, é óbvio para os professores, não o é para os alunos. A preocupação de Albuquerque (1992) a respeito da importância das informações prévias, nem sempre transmitidas pelo professor tiveram aqui o seu efeito. No primeiro texto não foi dada qualquer informação além do tema, sendo que três alunos redigiram um texto narrativo. O mesmo já não sucedeu no segundo texto, no qual foram transmitidas pela professora todas as informações relativas ao acto de escrita do texto em causa. Como resultado final, todos os alunos escreveram um texto informativo.

Também o diálogo mantido, muitas das vezes, entre professor e aluno, no sentido destes tentarem descobrir os limites do trabalho em causa, aqui se verificou. Uma das alunas, após o início do trabalho questionou-me se poderia falar da sua tartaruga.

Perante o exposto, podemos concluir que as actividades de planificação têm uma enorme importância ao nível da produção textual dos alunos, não só no que concerne à riqueza e diversidade de ideias, mas também no que diz respeito à coerência e coesão dos textos. Porém, não devemos atribuir esta diferença tão significativa entre os dois textos produzidos pelos alunos, apenas às diferentes estratégias adoptadas em cada caso. Não podemos esquecer que entre a redacção dos dois textos se verificou um espaço de tempo significativo, tendo toda esta actividade lectiva contribuído também para a melhoria manifestada nos textos, principalmente no que respeita à ortografia, sintaxe e pontuação. Pensamos, no entanto, que ao nível da riqueza e diversidade de ideias, bem como, relativamente à coerência e coesão, tiveram uma enorme importância os vários momentos de activação do conhecimento promovidos, bem como a organização dos conteúdos em Mapas de Ideias.

No que respeita à revisão dos textos efectuada pelos alunos, cremos que esta actividade se revelou muito positiva ao nível das suas aprendizagens, o que se constatou pela autonomia manifestada pelos mesmos durante a revisão do segundo texto. Verificámos, por exemplo, que no que respeita à substituição de palavras e expressões repetidas, no primeiro texto solicitaram mais o apoio da professora, ao passo que, durante o segundo texto, eles próprios sugeriam as substituições correctamente.

Os alunos realizaram a tarefa com interesse e parece-nos que esta foi encarada quase como um jogo, ao terem que associar o símbolo à situação de escrita.

Quanto à auto-avaliação final, consideramos que esta foi uma actividade muito importante, na medida em que, proporcionámos aos alunos um momento de reflexão, de tomada de consciência sobre o seu próprio trabalho e sobre os processos envolvidos no mesmo. Pensamos que esta actividade virá a contribuir consideravelmente, para uma melhoria do desempenho dos alunos ao nível da produção textual, caso ela venha a constituir uma prática comum. Apesar dos alunos, na sua maioria, terem reflectido apenas sobre dois ou três aspectos, constatámos que eles são conscientes na sua reflexão. Assim, dos quinze alunos, doze efectuaram uma reflexão correcta e consciente.

4.9 NOTA CONCLUSIVA

Após conclusão do nosso trabalho, pensamos que não restam dúvidas acerca da importância da adopção de metodologias e estratégias eficazes no ensino do português, mas sempre adequadas à realidade de cada turma.

Foi também comprovada a perspectiva de Barbeiro, nomeadamente, a importância da realização de actividades de activação do conhecimento, fundamentais na aquisição de uma riqueza e diversidade de ideias, tais como, o brainstorming, actividades de pesquisa, entre outras.

Sabemos que os conhecimentos prévios dos alunos sobre os diversos temas divergem muito, manifestando uns mais conhecimentos do que outros, por razões várias. Porém, todos os alunos possuem ideias e conceitos sobre os temas solicitados, os quais correspondem ao *conhecimento contado* preconizado por Scardamalia e Bereiter, como pudemos constatar no nosso trabalho. É importante que se proceda à activação do conhecimento, a fim de podermos auxiliar os alunos a passarem do seu *conhecimento contado* para o *conhecimento transformado*.

Retomando a perspectiva de Barbeiro, devemos também evidenciar a importância da realização de actividades com o objectivo de desenvolver competências ao nível da selecção, organização, categorização e subcategorização de conteúdos, competências estas que irão contribuir, certamente, para uma maior coerência e coesão textual, entre as quais podemos destacar a elaboração de esquemas e a elaboração do plano de texto.

De salientar, também, a enorme importância do desenvolvimento da metacognição, não só ao nível dos escritos próprios dos alunos, mas também acerca dos processos utilizados. Nesta perspectiva, consideramos fundamental que os alunos tomem consciência do que não está correcto e que procedam à respectiva revisão como método de aprendizagem. Porém, também é importante que os próprios alunos adquiram a consciência de que existem estratégias que podem usar com finalidades várias, nomeadamente, no que concerne à activação do conhecimento de um assunto sobre o qual possuam

menos informação, ou inclusivamente, ao nível da organização dessa mesma informação. Assim, é fundamental que os professores, não só, apliquem estas estratégias com os seus alunos, mas que também estabeleçam diálogos, através dos quais, os levem a tomar consciência das várias estratégias que podem utilizar em cada situação concreta de escrita.

Se as actividades de acção sobre o processo são importantes, não menos o são as actividades de acção sobre o contexto. Assim sendo, é primordial que, sempre que um professor solicite aos seus alunos a redacção de um texto, estes sejam devidamente informados a respeito dos elementos de comunicação do acto de escrita em causa: ou seja, os alunos deverão saber, não só sobre o que se escreve, mas também qual a finalidade do texto, quais os seus objectivos, a quem ele se destina. E, a este propósito, consideramos também que os textos dos alunos deveriam ser mais divulgados, pois a sua divulgação promove-lhes a auto-estima face à escrita. Constatamos, que nestas situações, redigem com maior gosto e empenham-se mais no seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, e retomando o nosso quadro intitulado “Escrever é bom!” – Estratégias de Acção sobre o Processo, validámos o Ciclo da Escrita com Planificação, Redacção e Revisão.

No âmbito da Planificação activámos o conhecimento temático sobre os animais que hibernam, na qual não faltou a Escrita Colaborativa. A partilha de ideias entre os alunos da turma promoveu um acréscimo dos seus conhecimentos sobre o tema em estudo. Porém, foi a pesquisa, em diferentes tipos de suporte, que lhes facultou, de imediato, um aumento do seu saber enciclopédico, bem como, lhes proporcionou outra visão sobre o tema em análise. Também, ao pedir-se aos alunos que efectuassem pesquisa em casa, tivemos em conta a própria ajuda das famílias e, posteriormente, tudo se partilhou com a turma.

De seguida, todos os alunos tiveram oportunidade de partilhar opiniões na senda de uma verdadeira educação para a cidadania, uma vez que a escola ao promover este tipo de tarefas está, indiscutivelmente, a educar dentro dos valores da solidariedade, da partilha, da amizade.

Procedeu-se também à organização dos conteúdos, em categorias, elaborando-se Mapas de Ideias, de modo a facilitar a escrita de um texto mais coerente e coeso. Assim, e como já afirmámos anteriormente, pensamos que também a Escrita Colaborativa teve, neste trabalho, uma significativa representação, através do Brainstorming e da elaboração dos mapas de ideias, actividades que em muito contribuíram para uma melhoria ao nível da escrita dos segundos textos.

A redacção foi precedida por um conjunto de informações sobre o tipo de texto solicitado, sobre a sua função e elementos de comunicação, não se descurando a importância das estratégias de acção sobre o contexto.

Seguiu-se a revisão, que também deve ter sempre o seu lugar na sala de aula. Deste modo, o aluno teve a oportunidade de confrontar-se com os seus lapsos e corrigi-los. Apesar de, como já constatámos, a reflexão se ter verificado ao longo de todo este trabalho, foi na revisão que ela atingiu o seu

auge, tendo proporcionado um diálogo permanente entre a professora e os alunos, no qual ambos foram sujeitos intervenientes.

Na opinião de Barbeiro (2007), as actividades que promovem a reflexão e discussão entre os alunos, a respeito das suas produções escritas, são um importante meio de aprendizagem da escrita. Esta dimensão metadiscursiva deve ser implementada nas escolas, pois ela incita o aluno a reflectir e a dialogar sobre o que escreveu, explicitando que decisões estiveram na origem da construção do seu texto.

Assim sendo, o autor propõe a realização de múltiplas actividades que podem desenvolver esta componente metadiscursiva e melhorar a produção textual. São alguns exemplos, a *conferência com o professor*, a *apresentação do plano à turma*, a *transformação de respostas a questionários em texto*, os *rascunhos e memória do processo*, entre outras.

Na conferência, o aluno estabelece um diálogo com o professor, antes da redacção do texto, durante o qual lhe comunica o que pretende escrever e de que forma tenciona fazê-lo. Apesar desta actividade figurar na fase de planificação, ela pode verificar-se ao longo da redacção e da revisão, não só quando o aluno necessita de interpelar o professor no sentido de resolver pequenos problemas que vão surgindo, mas também com o objectivo de desenvolver a capacidade de explicitação do trabalho realizado ou que ainda se pretende realizar. Deste modo, o professor poderá conduzir os alunos a novas perspectivas de escrita que estes, por si só, não conseguiriam concretizar.

A apresentação à turma desenvolve-se de forma idêntica à actividade anterior, muito embora, neste caso, os destinatários sejam os colegas da turma. Durante esta actividade, pode-se sempre activar a estratégia colaborativa, se permitirmos que no decorrer da apresentação, os alunos recebam sugestões dos colegas.

Também, neste trabalho, nós tivemos algumas preocupações que se prendem com estas observações e recomendações de Barbeiro.

Tal como preconiza Barbeiro, a dimensão metadiscursiva esteve presente nas várias etapas da escrita dos textos e ao longo de todo este trabalho. Na verdade, foram vários os diálogos que se travaram entre alunos e professora, não só, durante a fase de planificação, mas também ao longo da redacção e revisão dos textos produzidos pelos alunos. Durante a planificação, esta assumiu capital importância ao nível da recolha das pré-concepções dos alunos acerca do tema em estudo e da selecção e organização dos conteúdos após as pesquisas efectuadas. Na verdade, à medida que os alunos iam transmitindo as pesquisas efectuadas, promoveram-se momentos de discussão em relação aos conhecimentos científicos, relativamente à sua pertinência e selecção, à sua categorização e organização do Mapa. A redacção foi a fase na qual esta dimensão mostrou memos evidência, muito embora, ainda, dois alunos tenham interpelado a professora com uma ou outra questão. Todavia, foi, sem dúvida, a revisão, o momento auge da dimensão metadiscursiva. É de salientar, inclusive, que durante a revisão do primeiro texto se concretizou a *conferência com a professora* e entre três alunos, com o objectivo desta perceber melhor as intenções comunicativas dos alunos e atribuir aos seus textos uma maior clareza ao nível das ideias por eles expostas.

A reflexão individual, oral e escrita, sobre os trabalhos realizados e as actividades concretizadas, teve também, neste trabalho, uma grande expressão. Tentou-se, assim, que os alunos tomassem consciência de algumas estratégias que eles podem seguir, futuramente, antes da escrita dos seus textos, evitando-se, deste modo, a redacção de textos marcados pelo mero acrescento de ideias para uma escrita devidamente organizada.

Assim, consideramos fundamental que os professores do ensino da língua materna se empenhem, cada vez mais, numa definição consciente de estratégias adequadas, com o objectivo de fomentarem uma melhor produção textual, diversificada, quanto às suas funções e destinatários.

É evidente que, quando se escreve um texto, é sempre para ser lido por alguém. O professor, como mediador das aprendizagens, não deve demitir-se deste papel. Os alunos tiveram a satisfação de que o seu texto viesse a ser lido para outros colegas.

Finalizamos, com a certeza de que é fundamental que as produções dos nossos alunos não se confinem à sua sala de aula...que saiam das paredes da escola, para mostrar ao mundo o que as nossas crianças são capazes de fazer...pois só assim elas tomarão consciência das suas verdadeiras capacidades e sentirão o gosto pela escrita.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, M.F. (1992). *A Produção de Texto Escrito Criativo no Contexto de Sala de Aula: O Caso dos Alunos de 12/ 13 anos*. Vol. I. Dissertação de Doutoramento em Didáctica do Português. Universidade de Aveiro.

Azevedo, F (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Universidade do Minho. Lidel.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Fabrigráfica. Barcelos.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. PNEP. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Castro, S.L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.

Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Funk, G. (2002). *(Re)pensar o ensino do português*. Edições Salamandra,Lda. Lisboa.

Martins, M. & Niza I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.

Pinheiro, A. (2007). *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*. Editorial Novembro. Penafiel.

Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Rebello, D. Marques, M. Costa, M. (2000). Fundamentos da Didáctica da Língua Materna. Universidade Aberta. Lisboa.

Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a compreensão em Leitura*. Tese de Doutoramento, apresentada à Universidade da Beira Interior.

Sardinha, M. G. (2006). *O processo de escrita: Actualidade e explicitação de um modelo*. Revista de Letras. Departamento de Letras, Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

OUTRA BIBLIOGRAFIA

Kilpatrick, C. (1979). *Animais e suas casas*. Verbo. Lisboa/ São Paulo.

WEBGRAFIA

Glossário Mais – Como é que os animais passam o Inverno?

Disponível em: <http://abweb.no.sapo.pt/produt/adapta/glossariomais.htm>

Acesso em: sem data

Mundo Estranho – Quais animais hibernam? Porquê?

Disponível em: http://mundoestranho.abril.com.br/mundoanimal/pergunta_286099.shtml

Acesso em: sem data

Netin – Localização da Sertã

Disponível em: netin.es.ipcb.pt/.../localizacao_serta.htm

Acesso em: 2 de Maio de 2010

Wikipédia – Hibernação

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hiberna%C3%A7%C3%A3o>

Acesso em: 2 de Dezembro de 2009

YAHOO! ANSWERS – Animais que hibernam

Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20061013182351A A4h qOK>

Acesso em: sem data

ANEXOS

ANEXOS I

FICHAS DE REGISTO DOS ALUNOS

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

MAPA DE IDEIAS I

ANIMAIS QUE HIBERNAM

Nome: _____

Data: ___/___/___

3. Ficha de registo do Mapa de Ideias I.

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

MAPA DE IDEIAS II

ANIMAIS QUE HIBERNAM

Nome: _____

Data: ___/___/___

4. Ficha de registo do Mapa de Ideias II.

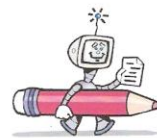
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

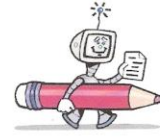
Nome: _____ Data: __/__/__

5. Ficha de registo de reflexão sobre a partilha de ideias.

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Nome: _____ Data: ___/___/___

9. Ficha de registo da auto-avaliação dos alunos.

ANEXOS II

TEXTOS DOS ALUNOS “O OUTONO”

Nome: R

Data: 27/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O que acontece no Outono
(Está a ficar frio!)

No Outono, começa a ficar frio, as árvores ficam despidas, alguns animais hibernam...
Está a começar a queda das folhas, das castanhas, das bolotas, dos galhos...
As tartarugas, as raposas e outros animais que hibernam escondem-se num sítio confortável para hibernar.
Quando começa a altura do frio e magusto, as pessoas fazem as castanhas e as crianças fazem o magusto com que fuma e também fazem muitas brincadeiras.
É uma alegria!

hibernar

Nome: J

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono

Um dia (querente) frio de Outono há muitos anos, havia uma velhinha que morava numa casa feita de madeira no bosque.

A velhinha tinha quatro filhos. O mais trabalhador era o mais velho, passava o dia inteiro no bosque a cortar lenha. O segundo e o

terceiro plantavam legumes na horta. O mais novo fazia o comer. Mas um dia a velhinha ficou doente e a única maneira de ela não morrer era fazendo um chá de erva-cidreira. Mas, aquela planta era nascia muito longe dali. Então o mais velho disse:

- Eu vou à procura da planta. E assim foi. levou muita hora e queixo e partiu na sua viagem. Mas, o que eles não sabiam, era que a velhinha tinha sido amaldiçoada por uma bruxa. Então, passados muitos dias, o irmão mais velho viu a bruxa e ela disse-lhe:

Nome: F

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono

podem fazer-se → No Outono pode-se fazer muitas coisas. Aguardar até fazer montes de folhas e brincar em cima delas, ir às brincadeiras a muitos sítios e outras coisas. O Outono também tem que começar → que começa a vestir roupas mais quentes porque no Outono é mais frio e a altura do ano que chega mais porque esta → é mais frio. Os animais também tem que levar para os → para os animais que hibernar. Para os → Para os animais que hibernar. O Outono é quando as árvores começam a despir as suas folhas. O Outono começa no dia 22 de Setembro e acaba no dia 21 de Outubro. Também se fazem merendas, bolos e outros produtos.

→ brincam
→ cima
→ hibernar
→ começam a despir-se
→ fazer
→ comida

Nome: cy. L.

Data: 29/10/2019

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

Quando chega o frio

Depois da Verão chega o Outono e é aí que começa a cair o frio. Os Outono fazem-se as vindimas e as vindimas colhem-se os cachos das uvas. É nesta estação de ano que os castanheiros começam a dar castanhas e quando já estão maduras fazemos um magusto que é na altura da Taça de Castanha. Esta altura os animais começam que hibernam começam a armazenar comida para a Inverno. hibernam em tocas ou outros locais. As aves começam a migrar para outros países onde está mais calor. O Dia das Bruxas em que as pessoas se disfrazam de bruxas e de outros monstros para rir.

altura

disfrazam

Dia das Bruxas

Nome: N

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

No Outono...

No Outono, as folhas caem e as árvores ficam sem folhas. No Outono também se faz o magusto e no magusto as pessoas comem castanhas assadas. As animais hibernam podem ser o urso, a tartaruga, o macho, os esquilos e os flocos-de-neve. Eles procuram comida, folhas e folhas para fazer o seu abrigo para o Inverno. No Outono também se comem frutas secas como nozes, as castanhas e até os cogumelos. É um gosto muito do Outono.

caem

hibernam

procuram

fazerem

comem

Nome: E

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono

há | no outono, há folhas de várias cores, as árvores ^{perdem} as folhas, faz-se a ^{temperatura} queda da temperatura e alguma ^{tempestade} trovada. há
faz-se | a ^{chuva} queda de água que a chuva faz.
há | Também há flores, há também muitos animais que
proças | hibernam.
o outono x há ^{as folhas} cores como: verde, vermelho, amarelo,
então e cheiro às árvores. x ^{colhem-se} os frutos.

Nome: D

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono

O Outono é a época de aporhar as uvas
(e) para fazer vinho começa a
cair e há mais chuva, é o tempo das
folhas caírem e menos fogos, os meninos já não
podem brincar na rua porque a chuva impede.
As plantas têm mais água, umas morrem outras vivem
mas as árvores ficam destruídas, casas e outros
edifícios pelas mandações e muitos peixes morrem.
O Outono é assim assim começa num dia e acaba
nos outros.

época
há
há
brincar
As
secas
inundações

Nome: M

Data: 29/10/2021

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

As folhas secas

Era uma vez uma menina que andava na escola.

Um dia a professora dessa menina disse a todos:

- Na segunda-feira que tragam todos uma folha de outono.

E a menina que se chamava Cláudia perguntou à professora:

- Pode ser uma folha de videira?

A professora disse que não porque a folha de videira também é de outono.

Então passou o dia e a menina pensou

um e disse inteira e o meio inteira.

De manhã deu um salto da cama e lembrou-se que naquele

dia que era no domingo que ia com a avó ver campos, e assim

Então ~~foi~~ foi aí que apanhou a folha de outono.

De manhã foi para a escola e a professora perguntou

folha folha e a menina era a única que tinha uma

verdadeira folha de outono. Quando a menina chegou a

casa disse à mãe e ao pai e ela ficou muito feliz.

Nome: L. e j.

Data: 29/10/201

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono está a chegar

O Outono começa por um sopro do
Céu denso e depois forte e gelado.
Caeem as folhas caem e as árvores ficam despidas. Começa por uma gotinha
inda das nuvens e depois vários, tanto
Os animais hibernam e procuram es-
mida e abrigo para se sustentarem.
As crianças vestem os casacos para ir
à escola e chapinham nas poças de água.
Felizes. O Frio começa a evoluir porque
o outono está a chegar.

Nome: E.S.

Data: 29/10/09

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

Outono Colorido

O Outono é colorido nas folhas, os ca-
chos de uvas e o som das pingas
da chuva a bater na janela do nosso
quarto, para alguns é relaxante para
outros não é mas todos nós gostamos de
Outono.

Hoje quem acha o Outono a estação mais
colorida do ano é verdade e se calhar
(as folhas costumam) as pessoas correm
as folhas e depois saltam para cima
delas especialmente as crianças que
adoram fazer isto às vezes os adultos
também. Alguns animais hibernam os
ursos, as tartarugas e etc... hibernam

Quando é o outono toda a gente
aparece para comer castanhas e ficam
lá o resto do dia.

Nome: E. B.

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

o outono

fiorello (o outono é fidei, a família) as cachos de uvas e as aparham-se
folhas das árvores começam a ficar despidas porque
caem as folhas caem para e há a presença de tangerinas
clementinas laranjas e as comestíveis e os dias vão ficando tangerinas
mais curtos e algumas árvores vão hibernar hibernar
as merinas deincam com as folhas castanhas, amarelas,
amarelas e (verdes) verdes. O outono começa dia 22
de Setembro Setembro, Outono

Nome: J. S.

Data: 29/10/09

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono

trovada!
No Outono as folhas caem e os animais começam a juntar comida para hibernarem no Inverno. Também no Outono nós fazemos as vindimas. No Outono cai a chuva das nuvens e faz trovada. Depois os animais começam a hibernar e as pessoas a recolher a lenha para no Inverno estarem quentinhos e não terem frio nas suas casas.

Nome: g. b. s.

Data: 29/10/2019

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

Que acontece no Outono

No Outono, algumas pessoas gostam de brincar com as folhas que caem das árvores. ^{recolher}
Alguns animais começam a recolher comida para o inverno, e alguns hibernam? exemplo: urso, tartarugas, mermos...
^{desfolhadas} Começa a época das desfolhadas das árvores, das
^{vão-se} As folhas das árvores começam a cair das ramos, e as pássaros vão indo embora. Para sítios → sítios
mais quentes como: África, Austrália → Austrália,
para poderem comer.

Nome:

Data: 29/10/2009

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

6 Outono

O outono é bonito porque caem as folhas e os meninos gostam de brincar. Por vezes as folhas fazem som: traque! traque! traque! e depois os meninos continuam a fazer também choque! ho meninos os meninos vão a banhas de água e as banhas começam a amadurecer.
É um diversão não para outros países começa a afanar-se os meninos aproveitam o tempo para plantar as sementes.

Nome: D

Data: 29/10/2019

Escreve um texto sobre o Outono e inventa um título adequado ao tema.

O Outono

porque: O Outono por que erescente eu eresi para Eu
Outono: dar castanhas mezes e outros frutas comentário esotame-la Então
mezes: essa história o Outono existe por uma razão que tem razão
existe: frio e tem calor alguns animais hibernam e outros hibernam
outros: outros colhem comida e os homens colhem videiras mas hibernam
apenas: O Outono é referido assim a algumas coisas porque há
frutas por ter frio não quer dizer que eu abrevio
há as penas não quero ver as crianças a saltarem
mas folhas

ANEXOS III
PESQUISAS REALIZADAS PELOS ALUNOS

Quais animais hibernam? Por quê?

Esquilos, morcegos, marmotas, ratos-silvestres, hamsters e ouriços são alguns dos animais que hibernam. Eles fazem isso para poupar energia durante o inverno, já que, nessa estação, a comida é escassa. O fenômeno só acontece com animais homotermos (que têm a temperatura corporal constante) e que vivem em regiões temperadas e árticas, onde o frio é muito rigoroso. "Ao hibernar, o animal parece estar morto, mas o que acontece, na verdade, é uma brusca redução nas atividades do seu organismo", diz a bióloga Cecília Pessutti, do Zoológico de Sorocaba, SP. A temperatura do corpo cai, a respiração quase cessa e os batimentos do coração ficam tão lentos que se tomam praticamente imperceptíveis. "O estado de inatividade é tão profundo que o animal não desperta nem se for chocalhado", afirma Cecília.

A hibernação pode durar semanas e funciona também como um regime de dar inveja a qualquer ser humano em dieta: o animal consome a gordura acumulada em seu corpo ou acorda de tempos em tempos para comer alimentos estucados no ninho. Algumas espécies chegam a perder metade do peso durante a hibernação! O bicho só abandona essa interminável soneca quando a temperatura do ambiente começa a subir. Ao contrário do que se costuma dizer, os ursos não hibernam, embora passem boa parte do inverno dormindo. A temperatura corpórea do temido urso castanho, por exemplo, só cai de 38°C para 34°C, por isso, tecnicamente ele não se encontra em hibernação. O seu metabolismo fica um pouco mais lento, mas, diante de qualquer sinal de perigo, ele acorda na hora. O mesmo acontece com os castores. Embora pouca gente saiba, muitos animais que vivem em regiões desertas, quentes e secas também entram num sono profundo para se defender das agressões da natureza.

É o caso dos caracóis e de alguns tipos de sapos e peixes, como a pirambóia, que chegam a se enterrar na lama quando os rios em que vivem começam a secar. Nesses casos, no entanto, o fenômeno recebe outro nome: estivação.

Batdieta

Cavernas e minas são o abrigo preferido para a hibernação do *Myotis sodaliss*, espécie de morcego que habita altas latitudes. Com poucos gramas de gordura armazenada, eles perdem entre 25% e 50% do seu peso durante esse período de inatividade, que dura de cinco a seis meses.

Siesta sem fim

As marmotas (*Marmota caligata*) fazem sua toca em árvores ocas, onde podem dormir nove meses sem parar, alimentando-se da gordura estocada em seu corpo. Nesse período, o coração do bichinho bate apenas três ou quatro vezes por minuto, contra os 90 a 130 batimentos normais.

Inércia congelante

Os esquilos do Ártico (*Spermophilus undulatus*) passam quase metade da vida em hibernação, embora nesses períodos acordem a cada três semanas para comer e evacuar. A queda de temperatura é radical: o corpo do esquilo pode chegar a 2°C negativos.



Mundo Estranho – Quais animais hibernam? Porquê?

http://mundoestranho.abril.com.br/mundoanimal/pergunta_286099.shtml

ANIMAIS QUE HIBERNAM

O tempo fica mais frio, os dias tornam-se mais pequenos, as folhas mudam de cor e caem das árvores. Em breve, o Inverno chegará e a neve cobrirá o solo. As pessoas moram em casas mornas e, fora de casa, usam casacos quentes. A nossa comida vem do supermercado. Mas o que acontece aos animais?

ADAPTAÇÃO

Alguns animais não mudam de local e ficam activos durante o Inverno. Eles têm que se adaptar ao tempo variável. Muitos mudam de comportamento ou sofrem mudanças corporais. Para se manterem quentes os animais podem adquirir pelagem nova, mais espessa pelo Outono. Nas doninhas e nas lebres americanas, o novo pêlo é branco para as ajudar a esconder na neve. Tal como o Urso Polar. Sabem como é que eles passam o Inverno?

Numa espécie de buraco escavado na neve. É que os ursos hibernam. Ficam como se estivessem a dormir, abrigados do frio e é também nessas tocas que depois nascem os seus filhotes. Quando chega a Primavera, tanto a mãe urso como os seus filhotes vêm cá para fora brincar e aprender a caçar. Até lá os filhotes apenas mamam enquanto a mãe quase deixa completamente de se alimentar.



É difícil de encontrar comida durante o Inverno. Alguns animais, como esquilos, ratos e castores, juntam comida extra durante o Outono e armazenam-na para a comerem depois. Outros animais, como coelhos e veados, passam o Inverno à procura de musgo, ramos, cascas de árvore e folhas para comerem.

Também há os que se alimentam de tipos diferentes de comida conforme as estações do ano. A raposa vermelha come fruta e insectos na Primavera, no Verão e no Outono. Como no Inverno, lhe é difícil encontrar esses alimentos, come roedores pequenos.

Durante o Inverno, os animais podem obter abrigo em buracos de árvores ou velhos troncos derrubados, debaixo de pedras ou folhas, ou sob a de terra. Há ratos que chegam a construir túneis debaixo de neve. Alguns animais como esquilos e ratos podem abrigar-se bem aconchegados uns aos outros, para permanecerem quentes.

Certas aranhas e insectos podem permanecer activos se viverem em áreas livres de gelo e poderem encontrar comida. Certos insectos, como algumas espécies de mosca e pulgas da neve normalmente permanecem activas durante o Inverno. O mesmo acontece com alguns peixes.

HIBERNAÇÃO

Há animais que hibernam durante parte ou todo o Inverno. Trata-se de um sono especial, muito profundo. A temperatura de corpo do animal cai e os seus ritmos cardíacos e respiratório baixam. Consomem muito pouca energia.



No Outono, estes animais preparam-se para o Inverno ingerindo comida extra e armazenando-a, no corpo, sob a forma de gordura e usam-na para obterem energia enquanto hibernam.

Alguns também armazenam comida como nozes ou bolotas para comerem depois durante a estação fria. Exemplos de animais que hibernam são os ursos, as doninhas fedorentas, os esquilos, e alguns morcegos.



E MAIS,

Animais de sangue frio como peixes, rãs, serpentes e tartarugas não têm nenhum modo de se manterem quentes durante o Inverno. Serpentes e muitos outros répteis encontram abrigo em buracos ou covas, e passam o Inverno inactivos, ou dormentes. É um estado semelhante à hibernação.

A água é um bom refúgio para muitos animais. Quando o tempo se põe frio, eles movem-se para o fundo dos lagos e lagoas. Aí, rãs, tartarugas e muitos peixes escondem-se debaixo de pedras, troncos ou folhas caídas. Até se podem enterrar mesmo na lama. Ficam dormentes. A Água fria fixa mais oxigénio do que água morna, e as rãs e tartarugas podem absorvê-lo através da pele.



De Inverno, os insectos procuram abrigo em buracos no solo, debaixo da casca de árvores, em troncos apodrecidos ou em qualquer pequena fenda. Um dos lugares mais interessantes é uma excrescência que algumas plantas têm, uma pequena dilatação localizada que é causada por certos insectos, fungos ou bactérias. Eles elaboram uma substância química que afecta o crescimento da planta numa pequena zona formando um inchaço, que se torna na casa do seu fabricante e em fonte de comida.



Todo o insecto tem seu próprio ciclo de vida que é o modo como cresce e muda (sofre metamorfoses). Insectos diferentes passam o Inverno em fases diferentes das suas vidas. Muitos passam o Inverno dormentes, ou em "dia pause". "Dia pause" é semelhante à hibernação em que o crescimento e desenvolvimento param. Os ritmos do coração e da respiração do insecto baixam, assim como a sua temperatura.

Alguns insectos passam o Inverno sob a forma de larva. Outros sob a forma de ninfa. (é nesta altura que muitos deles passam de uma forma a outra). Outros morrem, no Outono, depois de porem ovos que, na primavera dão lugar a novos insectos e então, por todo o lado, tudo começa de novo.



Exemplos de animais que hibernam ou entram em torpor:

- ✓ Cobras;
- ✓ Lagartos;
- ✓ Rãs;
- ✓ Ouriços;
- ✓ Morcegos;
- ✓ Texugos;
- ✓ Andorinhas;
- ✓ Ursos;
- ✓ Gambás;
- ✓ Tartarugas;
- ✓ Doninhas;
- ✓ Castores;
- ✓ Ratos



Chega o inverno e o urso, simplesmente, hiberna. Como a natureza é sábia. Algumas espécies de animais mergulham num estado de sonolência e inactividade, em que suas funções básicas são reduzidas ao necessário à sobrevivência.



4º Ano

Glossário Mais – Como é que os animais passam o Inverno?

<http://abweb.no.sapo.pt/produt/adapta/glossariomais.htm>

Hibernação

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A **hibernação** é um estado letárgico pelo qual muitos animais endotérmicos, em grande maioria de pequeno porte, passam durante o inverno, principalmente em regiões temperadas e árticas. Os animais mergulham num estado de sonolência e inatividade, em que as funções vitais do organismo são reduzidas ao absolutamente necessário à sobrevivência.

A respiração quase cessa, o número de batimentos cardíacos diminui, o metabolismo, ou seja, todo o conjunto de processos bioquímicos que ocorrem no organismo, restringe-se ao mínimo. Pode-se dizer que qualquer animal que permanece inativo durante muitas semanas, com temperatura corporal inferior à normal, está em hibernação, embora as mudanças fisiológicas que acontecem durante o letargo sejam muito diferentes, de acordo com as diferentes espécies.

Estivação

Normalmente este fenômeno ocorre em regiões onde existe um inverno rigoroso e escassez de comida, mas existem algumas espécies que dormem na estação quente e seca, porque para elas as maiores ameaças são a alta temperatura e a falta de água. Este caso é conhecido como **estivação**. Muitos caracóis passam por este estado durante as estações quentes e secas, durante as quais há pouco alimento e a umidade é escassa.

Os animais que geralmente mergulham em letargo são os homeotermos (erroneamente também chamados de animais de *sangue quente*). Existem homeotermos, como os ursos, que dormem durante o inverno, mas, como sua temperatura permanece pouco abaixo do normal, não se considera que tenham uma hibernação verdadeira, e sim uma estivação, que nada mais é do que uma hibernação, só que menos profunda, ou seja, o urso pode acordar se algo externo ocorrer. Entre os mamíferos que hibernam verdadeiramente estão o musaranho e o ouriço que cavam sua toca no solo; os esquilos, a marmota, que abrigam-se nos ocós das árvores; o morcego que se acomoda em velhas casas, cavernas e túmulos. A única ave conhecida que hiberna é o noitibó-de-nuttall.

Nem sempre a mudança de temperatura é o estímulo para o letargo. Muitas vezes o estímulo é a falta de alimento, como ocorre com o *Perognathus*, pequeno roedor da América do Norte. Existem animais que, independente da temperatura e alimento, hibernam assim mesmo, motivados, provavelmente, por alterações que reduzem a atividade glandular. Experiências com o esquilo demonstraram que mesmo mantidos em ambiente aquecido e com fartura de comida, eles hibernaram de outubro a maio.

As fases de hibernação variam desde o simples adormecimento, como no caso dos ursos e do castor, até o letargo verdadeiro, que atinge algumas espécies de monotremados, quirópteros, insetívoros e roedores. Nestes animais, durante o letargo, registra-se um marcante declínio da temperatura corpórea – na marmota, por exemplo, pode descer a 4 °C.

Este processo de hibernação desenvolve-se de formas diferentes e em várias etapas. Existem animais, como a marmota, que comem muitíssimo, acumulando reservas; outros, como os esquilos, armazenam alimentos na toca.

Durante a hibernação, os primeiros consomem a gordura armazenada; os outros acordam por curtos espaços de tempo para comer e evacuar. Durante o letargo profundo, a temperatura corpórea é apenas 1 ou 2 °C superior à ambiental; o número de batimentos cardíacos varia de 3 a 15 por minuto

(na marmota é de 3-4 por minuto comparativamente aos 90-130 batimentos normais); os movimentos respiratórios são de 2 a 5 por minuto, menos de um décimo do número normal; o consumo de oxigênio reduz-se à vigésima parte do normal e o metabolismo, à trigésima.

Para algumas espécies que vivem em clima quente e árido, os períodos de seca e calor excessivos podem ser tão terríveis quanto os invernos rigorosos. Para se defender, muitos animais entram em sono profundo ou sono estival. Este fenômeno ocorre com moluscos, artrópodes, peixes, répteis e mamíferos. Certos peixes pulmonados, como, por exemplo, a pirambóia, enterram-se na lama quando os rios em que vivem secam, abrigando-se ali até à chegada das chuvas.

Encistamento

Outro fenômeno é o **encistamento** ou **enquistamento**, que consiste no enclausuramento do animal numa espécie de cápsula, denominada cisto, onde se mantém por um período de tempo variável e se manifesta apenas em animais inferiores, de dimensões muito reduzidas ou microscópicas, como os protozoários, os rotíferos, os copépodos e os tardígrados.

Ver também

- Torpor
- Letargia

Obtido em "<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hiberna%C3%A7%C3%A3o>"

Categoria: **Fisiologia**

- Esta página foi modificada pela última vez às 14h10min de 2 de dezembro de 2009.
- Este texto é disponibilizado nos termos da licença Creative Commons Attribution/Share-Alike License; pode estar sujeito a condições adicionais. Consulte as Condições de Uso para mais detalhes.

Home > [Pets](#) > [Other - Pets](#) > Resolved Question

Algem pode me explicar sem ser cientificamente porque alguns animais hibernão e como eles conseguem ficar sem?

comer, beber...

11 months ago

Best Answer - Chosen by Voters

São estratégias de sobrevivência, animais de grande porte alimentam-se bastante quando as condições são favoráveis e quando as condições de falta de alimentos, temperatura, umidade são desfavoráveis eles praticamente paralisam o funcionamento do seu organismo e ultrapassam este período paralisado ou no caso dos ursos polares, movimentando-se muito pouco e liberando as gorduras que acumularam em excesso.

11 months ago

50% 2 Votes

Other Answers (6)

- Os animais que vivem nas florestas de regiões de invernos rigorosos – coberta de neve a maior parte do ano – enfrentam sérios problemas: não há alimentos e o frio é excessivo. Alguns desses animais criaram um mecanismo de adaptação ao problema. Eles alimentam-se muito durante o verão e o outono. Assim, armazenam reservas de gordura que os mantêm vivos durante o inverno. Quando a neve começa cair, o animal procura um lugar abrigado do frio. Pouco a pouco, ele se torna menos ativo, caindo em sono profundo. E dorme até que a neve se derreta. Durante esse sono profundo – chamado hibernação – suas atividades vitais se reduzem ao necessário à sua sobrevivência. Diminui o ritmo de respiração, das batidas do coração e cai a temperatura do corpo. Nesse estado, o animal precisa de pouco alimento, utilizando apenas as reservas de gordura que acumulou. Algumas espécies de animais hibernantes estocam alimentos. Durante o inverno, acordam, comem e voltam a dormir até a primavera. A maior parte dos hibernantes são mamíferos. Passado ao inverno, recomeçam aos poucos suas atividades. Sua temperatura aumenta, o ritmo do coração e da respiração se normaliza. E o animal sai à procura de alimento para recuperar a energia gasta durante o longo período de sono.

11 months ago

25% 1 Vote

- Essa é uma capacidade inata, algumas alterações no organismo fazem o metabolismo cair bastante fazendo com que ele gaste muito pouco energia para ficar vivo, diminui batimentos cardíacos, respiração etc... Assim ele consome a gordura acumulada no período anterior de forma gradual durante o inverno.

11 months ago

0% 0 Votes

- Alguns animais hibernam no inverno. Ficam entocados. Dormindo eles consomem o mínimo de energia, o que lhes permite atravessar todo o inverno apenas com a última alimentação que fizeram outono.

11 months ago

0% 0 Votes

- Ja te responderam. Os camelos tambem ficam 40 dias sem agua, porque primeiro enchem os reservatorios, as alcovas [BRINCADEIRINHA] enche a panca e o corpo vai consumindo o necessario diario...

11 months ago

0% 0 Votes

YAHOO! ANSWERS – Animais que hibernam

http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20061013182351AA4h_qOK

ANEXOS IV

REFLEXÃO DOS ALUNOS “PARTILHA DE IDEIAS”

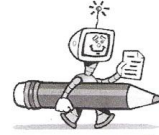
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque é bom saber as opiniões dos outros e as nossas e é
bom partilhar as ideias e os trabalhos.

Nome: ny. L. S.

Data: 10/12/2009

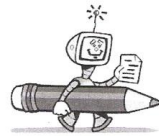
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Debo que sim porque todos partilhamos as ideias que
todos têm e ficamos a saber mais.

Nome: J.

Data: 10/12/2009

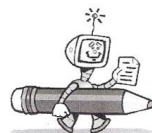
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque é bom saber as opiniões dos outros e as mensagens e é bom partilhar as ideias e os trabalhos.

Nome: ry. S. S.

Data: 10/12/2009

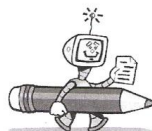
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Acho que sim porque todos partilhamos as ideias que todos têm e precisamos de saber mais.

Nome: J.

Data: 10/12/2009

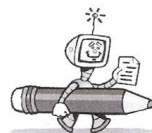
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque fizemos o trabalho todos juntos, alguns colegas trouxeram investigações e emendámos os erros.

Nome: X.

Data: 10/12/2009

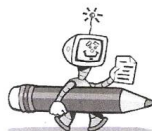
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque se cada um fizesse o trabalho sozinho e sem partilhar, ficaríamos menos informados.

Nome: Y. de

Data: 10/12/2009

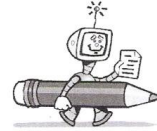
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque é bom partilharmos com as outras pessoas e assim podemos ficar a saber mais.

Nome: R. Data: 10/12/2009

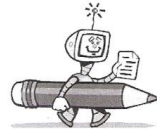
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque a maior parte das coisas eu não sabia, como os nomes de certos não hibernam e assim fiquei a saber mais coisas sobre os animais que hibernam.

Nome: F. Data: 10/12/09

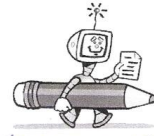
Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim Não

Porquê?

Porque assim podemos saber a opinião dos outros, que se calhar não sabíamos.



Nome: S. ej. Data: 10/12/2009

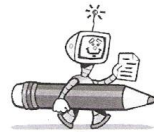
Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim Não

Porquê?

Porque assim nós aprendemos mais com as investigações dos nossos colegas e das nossas. Assim também ficam registadas as nossas investigações.



Nome: M. Data: 10/12/09

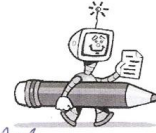
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque fiquei a saber quais são os animais que hibernam e os que não.

Nome: *G. S.*

Data: *10/12/09*

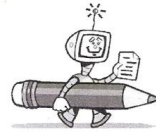
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque achei muito engraçado as hibernações dos animais.

Nome: *S.*

Data: *10/12/2009*

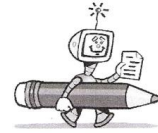
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque assim aprendemos mais coisas sobre animais que se vivem.

Nome: E.

Data: 10/12/2009

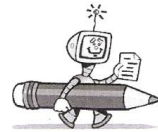
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque ficámos a saber mais sobre os animais.

Nome: E. B.

Data: 10/12/2009

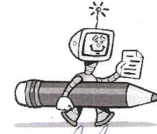
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque aprendemos mais coisas sobre os animais que hibernam.

Nome: *J.*

Data: *10/12/2009*

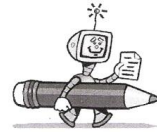
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque aprendemos mais sobre os animais que hibernam.

Nome: *J. J.*

Data: *10/12/09*

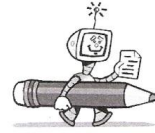
Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Achas importante a partilha que acabaste de fazer a partir das investigações efectuadas pelos teus colegas e o seu registo no Mapa de Ideias II?

Sim

Não



Porquê?

Porque os que não sabem o que é a hibernação
ficam a saber e os que sabem pouco ficam a saber mais.

Nome: D. Data: 10/12/2009

ANEXOS V

TEXTOS DOS ALUNOS “ANIMAIS QUE HIBERNAM”

Nome: D.

Data: 18/03/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Animais que hibernam

Alguns animais hibernam porque há pouca comida no Inverno, e quando hibernam não acordam mesmo que sejam abanados.

Eles hibernam desde o Inverno até o tempo começar a aquecer e no Outono ingerem comida extra e armazenam-na no corpo.

Alguns animais que hibernam são estes: tartarugas, urso, coelho, dorminhão, esquilo, ouriço, lagarto, sagado, hamster, morcego, rato-silvestre,...

Os ursos-polares e os castores não hibernam, porque acordam facilmente e a temperatura do seu corpo desce pouco.

habitualmente hibernam nas regiões árticas e temperadas, onde o Inverno é muito rigoroso.

A hibernação é um sono muito profundo, onde a temperatura do corpo baixa e o ritmo cardíaco também.

Eles consomem pouca energia e a respiração

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

quase cessa.

Podem acordar de tempos a tempos para comer comida de seu miúdo e as pulsações podem ser de 5 a 10 por minuto, uma pulsação muitíssimo baixa.

Também, podem estar uma hora sem respirar e a digestão pára.

o *bufo* tem uma tartaruga, que é um animal que hiberna.

o *Truão*, ele poderia morrer, mas apenas estava a hibernar.



Nome: af

Data: 18/3/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Animais que hibernam

Os animais que hibernam são a tartaruga, o urso, a cobra, a doninha, o esquilo, o ouriço, o lagarto, o lama, o texugo e o morcego; o arminho e os ratos-silvestres. A época da hibernação é o Inverno, eles costumam ingerir comida extra e armazenam-na no seu corpo sob a forma de gordura e assim têm energia quando hibernam.

Porquê hibernam?

Eles hibernam porque há pouca comida no Inverno. Hibernam no tempo frio, e quando começa a estar calor eles acordam.

Os países onde hibernam hibernam não são Antártica e temperadas onde o Inverno é muito frio.

Então os ursos e os castores também hibernam?

Eles porque acordam muito facilmente, a temperatura do seu corpo não baixa muito. Os animais que hibernam não acordam mesmo que sejam abanados. Os animais que hibernam têm um sono muito profundo, a temperatura

Nome: F

Data: 18/03/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

"Animais que hibernam"

Esta época de hibernação os animais vão buscar a comida e armazenam-na onde eles dormem pois que esses animais hibernam (Esses animais hibernam porque no Inverno há menos comida para eles comerem). Os animais que hibernam são a Tartaruga, o Ursinho, a Cobra, a Doninha, os Esquitos, as ouriças, o Lagarto, o gato, o hamster, as marmotas, as morcegas e os corais - Silvestres. Estes animais todos hibernam até o tempo ficar mais quente. A temperatura do seu corpo e o ritmo cardíaco são muito baixos. Os animais que hibernam podem acordar tempos e tempos para comer mas quando acabam de comer vão logo dormir o seu sono profundo. Eles podem estar 1 hora sem respirar e a digestão para. As regiões onde eles estão são árticas e temperadas e nem regiões o Inverno é muito rigoroso.
Mas há dois animais que não hibernam

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

que são os animais e os insetos. Estes animais não hibernam porque acordam facilmente e a temperatura do corpo deles sobe. Os animais que hibernam não acordam mesmo quando estão aborados. são



Nome: J. B.

Data: 18/3/2010

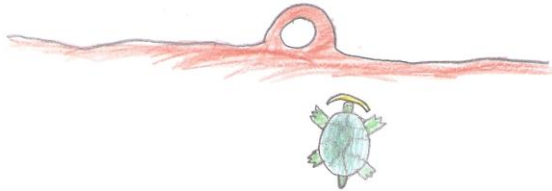
A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

"Animais que hibernam"

Os animais que hibernam ~~vão~~ armazenam comida na (outono). Quando já têm ~~o~~ comida que chegou e se já for tarde vão fazer um casa o seu mesmo e começam a sair num sono profundo. o temperatura do corpo deles baixa e o ritmo cardíaco também baixa. Consumem pouca energia e a respiração quase cessa. Esses animais podem acordar de tempo em tempo para ir comer a comida que tinham armazenado e o os pulsos desses animais baixam muito pois são 5 e 10 por minuto e podem estar uma hora sem respirar. o o digestão dos animais para. Os animais que hibernam são acordam para comer pois se o o abastarem eles não acordam e. Esses animais são por exemplo: a tartaruga, o urso, a soba, o doonho, o esquilos, o curiga, o lagarto, o cágado, o hamster, o morcego, o rato silvestre e mais alguns. há personas que dizem que os ursos hibernam, mas na realidade alguns não, pois acordam fácilmente e o o castores

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

também não hibernam.



Nome: M

Data: 18/3/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

A hibernação

No Inverno alguns animais hibernam como por exemplo: a tartaruga, a cobra, a lonrinha, os esquilos, os Ouriços...

Os Urso e os castores não hibernam porque não facilmente acordados se os abanamos; a temperatura do seu corpo deca pouco comparada com as dos animais que hibernam.

Normalmente os animais que hibernam vivem nas regiões árticas e temperadas porque lá o Inverno é mais rigoroso.

No Outono, armazenam comida no corpo em forma de gordura para terem energia quando hibernam.

Quando os animais hibernam, como é muito profundo, a temperatura do seu corpo baixa, o ritmo cardíaco cardíaco baixa, conservam pouca energia, a respiração quase cessa; podem acordar de tempos a tempos para comer comida do seu stôma; as pulsações baixam muito (5 a 10 por minuto), podem estar uma hora

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

sem respirar e a digestão para.
Eles hibernam porque a comida que comem é
pouca no Inverno.
Costumam hibernar desde que começa o Inverno
até, mais ou menos, ao início da Primavera.



Nome:

Data: 18/03/2020

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

animais que hibernam

Os animais que hibernam que eu conheço são: Arctomys, Gato, Doninha, esquilo, Ouriço, Sapo, Lagarta, Salamete, escorpião, chregos e Patos - selváticos, mas osursos e castores não porque acordam facilmente.

Também a temperatura do corpo deles baixa. Ela entãto os animais que hibernam, mesmo se forem abanados nunca acordam.

Porém hibernam mais no inverno, e no outono não fazem comida e guardam-na no seu corpo sob a forma de gordura, para terem energia sem quando estão a hibernar. eles hibernam porque mercadamente a pouca comida no inverno. Se deixam de hibernar quando o tempo começa a aquecer, eles quando estão a hibernar têm um sono muito profundo.

O seu ritmo cardíaco baixa, não têm muita energia. também a sua respiração ? quase cessa, as pulsações baixam muito (5 a 10 por minuto).

Também podem estar uma hora sem respirar.

→ desce

→ enquanto

→ há

→ quando

Nome: D.

Data: 18/05/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

"Animais que hibernam"

Os animais que hibernam como a Tartaruga, uma das mais conhecidas.

As Tartarugas hibernam, portanto armazenam comida para o tempo da hibernação.

Os animais que hibernam podem atingir 1 hora sem respirar, coisa que os humanos não conseguem fazer.

Os animais só hibernam na altura do Inverno. Os animais hibernam num sono profundo, a temperatura

do corpo baixa, as pulsações baixam de 5 a 10 minutos e a sua digestão para. A hibernação existe nas regiões onde o Inverno é muito rigoroso.

o caso do urso polar é diferente, toda a gente pensa que ele hiberna, mas

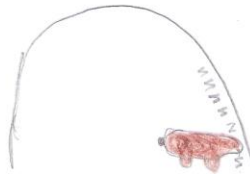
na verdade ele não hiberna porque ele não consegue fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Todos os animais que hibernam quando hibernam consomem muita pouca energia. Os animais hibernam

profundo

nam porque não há muita comida no Inverno.

Os animais que hibernam nem que sejam abanados acordam.



Nome: J

Data: 18/3/10

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Animais que hibernam

hamsters - Os animais que hibernam são as tartarugas, cobras dorminhocas, alguns anfíbios, lagartos, cães das florestas, mus musculus, porcos e ratos silvestres.

ingrem - A época de hibernação é no inverno, mas os animais engordam com a comida e armazenam-na no seu corpo sob a forma de gordura para terem energia quando hibernam.

Os animais hibernam até a temperatura dos animais hibernam no inverno porque há pouco comida.

Temperatura - Quando hibernam têm uma sono profunda a temperatura do seu corpo baixa e o ritmo cardíaco baixa, com um pouco de energia a respiração quase a não podem acordar de tempo a tempo para comerem comida do seu miúdo, as pulgas não se mexem a respirar, podem estar 1 hora sem respirar e a digestão para.

Os lugares para onde hibernam são as florestas e as temperaturas onde os animais dormem são muito rigorosas.

Osursos e os castores não hibernam porque acen-
dem facilmente e a temperatura do seu corpo desce → desce
muito pouco.

Os animais que hibernam não acordam mes-
mo que sejamos abanados.



sejam que sejam abanados (1, 2, 3) vezes. → uma, duas, três

Eu acabava estorinho a minha tartaruga
dormir tanto no inverno e perguntei a → à
minha mãe e ela explicou-me bem.

É espero que também te tenha
explicado.



Nome: Luís

Data: 18/03/2016

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

da hibernação

Existem animais que hibernam e outros que não, por
x isto vamos saber nomes de animais que hibernam;
x tartaruga, urso, cobra, dorminhola, esquilo, ovelha, lagarto, caçador,
x hamster, musarañas, morcegos e ratos-silvestres.

Outros os animais armazenam comida no seu corpo até
a época de gélida para terem mais energia quando hibernam;
em regiões árticas ou temperadas o inverno é muito sei-
guro por isso é que hibernam.

em

Dizem que o urso polar hiberna, mas que é verdade? (não) → Não
é verdade porque facilmente ele acorda e além disso a tem-
peratura do corpo não baixa; os animais que hibernam mesmo que
sejam abanados não acordam.

Quando o tempo aquece os animais começam a acordar e
já não dormem tanto.

Nome: L.B.

Data: 18/03/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Os animais que hibernam

Os animais que hibernam são: Tartaruga,urso, cobra, Dominha, Esquilos, leões, lagartos, lagada, lamãta, morcegos, ratos-livertos. Os animais que hibernam dormem no Inverno. Os animais que hibernam não acordam

sejam profundos - mesmo que seja abanados e estão a ter uma sono profundo.

As regiões onde os animais que hibernam são árticas e temperadas onde o Inverno é muito rigoroso, e os animais ingerem e armazenam no seu corpo sob a forma de gordura para terem energia quando hibernam.

Os animais no Inverno hibernam porque há pouca comida no Inverno, a elevação? e hibernam até o tempo começar a aquecer.

A? Lituação de hibernação é a temperatura do seu corpo baixa, o ritmo cardíaco baixa, consomem pouca energia, a respiração quase nada.

Podem acordar de tempo a tempo para comer comida de seu modo.

de tempos a tempos

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

(A 5 a 10 por minutos) os animais podem estar 1 hora
sem respirar.

A digestão pode fazer-se, e no Inverno é assim que os
animais hibernam muito tempo.

hibernam

Está a dormir



Nome: af. S.

Data: 18/3/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Animais que hibernam

hibernam Embora algumas pessoas digam que os ursos hibernam, os ursos não hibernam, tal como os castores também não hibernam.

hibernam A época de hibernação é no Inverno, no Outono ingrem comida extra e armazenam-na no seu corpo sob a forma de gordura para terem energia suficiente. As regiões são árticas e temperadas onde o Inverno é muito rigoroso. A respiração dos animais que hibernam quase para, eles não acordam mesmo que sejam abandonados e o seu ritmo cardíaco baixa. Os animais deixam de hibernar quando o tempo começa a aquecer. Os animais que hibernam são: tartaruga, ursos, cobra, doninha, esquilo, ourico, lagartos, caçador, hamster, marmota, morcego e os roedores silvestres. Os animais que hibernam podem estar uma hora sem respirar, podem acordar de tempos a tempos.

Nome: J. J. J.

Data: 18/2/2016

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre
"Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema.
Ilustra o teu trabalho.

"Animais que hibernam"

Na natureza os ursos, a cobra, a dormição, os esquitos,
as corças, as aranhas, os lagartos, os hamsters,
mamíferos, os alpacas e os outros hibernam
não os que hibernam

Eles hibernam nos invernos e temperaturas
muito baixas.

Eles dormem até começar a aquecer.

Eles hibernam ou dormem porque os invernos

são muito frios.

Eles também conseguem passar de três a quatro horas
e os hibernantes dormem durante 6 a 10 minutos.

Em desastres naturais.

Alguns ursos e castores não hibernam
porque acordam facilmente.

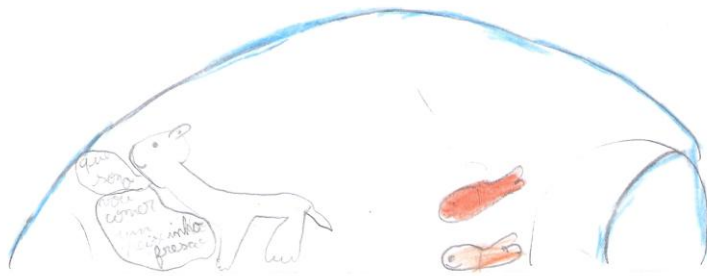
E hibernam no inverno e totem no outono.

Muito pouco dormem sem muito comida, para
quando estiverem dormindo não tenham fome.

Sem um sono profundo.

Os animais que hibernam não acordam
quando se aquecem.

o ritmo cardíaco baixa e consomem pouca
energia.
a respiração cessa. A temperatura do seu
corpo baixa. Podem acordar de tempos a tempos
para comer comida.



Nome:

Data: 18/02/2019

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Animais que hibernam

Quais os animais que hibernam não?

x tartaruga, urso, panda, Domitila, Equilo, barbas, sapato, lagado, hamster, morcego, algarvego f. Data - subitanea - na época quando hibernam, é

na Inverno e porque hibernam? porque há pouca comida no Inverno.

Quanto tempo hibernam até o tempo aquecer?

Quanto tempo de hibernação?

Sono muito profundo, a temperatura do seu corpo baixa, e o ritmo

a) cardíaco baixa e consomem pouca energia, e respiram quase zero, podem acordar de tempos a tempos para fazer comida de seu mela, as pulsações baixam muito (5 a 10 por minuto), podem estar uma hora sem respirar, a digestão para. Dejeção sendo hibernam:

Intestino e temperatura com o Inverno é muito ligada.

Quanto tempo e o tempo hibernam?

Não porque acordam facilmente e a temperatura do seu corpo baixa pouca e os animais que hibernam não acordam mesmo que sejam aborçados.

Nome: 3

Data: 18/3/2010

A partir do Mapa de Ideias II elaborado, escreve um texto sobre "Animais que hibernam" e inventa um título adequado ao tema. Ilustra o teu trabalho.

Os animais que hibernam
~~Os animais que hibernam~~

As tartarugas hibernam mas é só se estiverem frio ou ~~tem~~ falta de comida. As tartarugas não são animais selvagens só que elas podem viver nas mesmas casas mas é quando elas são pequeninas.

Os esquilo também são animais selvagens como o Ursos a Cobra, Aminha, O Urso, Lagartos, Boi-gaços, Hamster, abarrotas, o bocego, ratos - ~~delas~~ estes animais todos hibernam e não todos selvagens, porque metade deles são da selva e outras não.

Hamster

Morcegos

estes estes animais todos têm é comecar até a quicem e eles hibernam porque há pouca comida no Inverno e os animais que hibernam costumam hibernar no Inverno no Outono estes animais procuram comida e armazenam-na no seu corpo sob a forma de gordura para terem energia quando hibernam.

armazenam
- na

Os ursos e os castores hibernam?
Sim porque acordam facilmente e a temperatura
do seu corpo desce pouco. ~~Sim também~~
Os Desgizos?
Árticas e Temperadas onde o Inverno é
muito rigoroso.
Sim os animais que hibernam não acordam
mesmo que sejam abanados.



Equilo

ANEXOS VI
CARTAZ DE REVISÃO

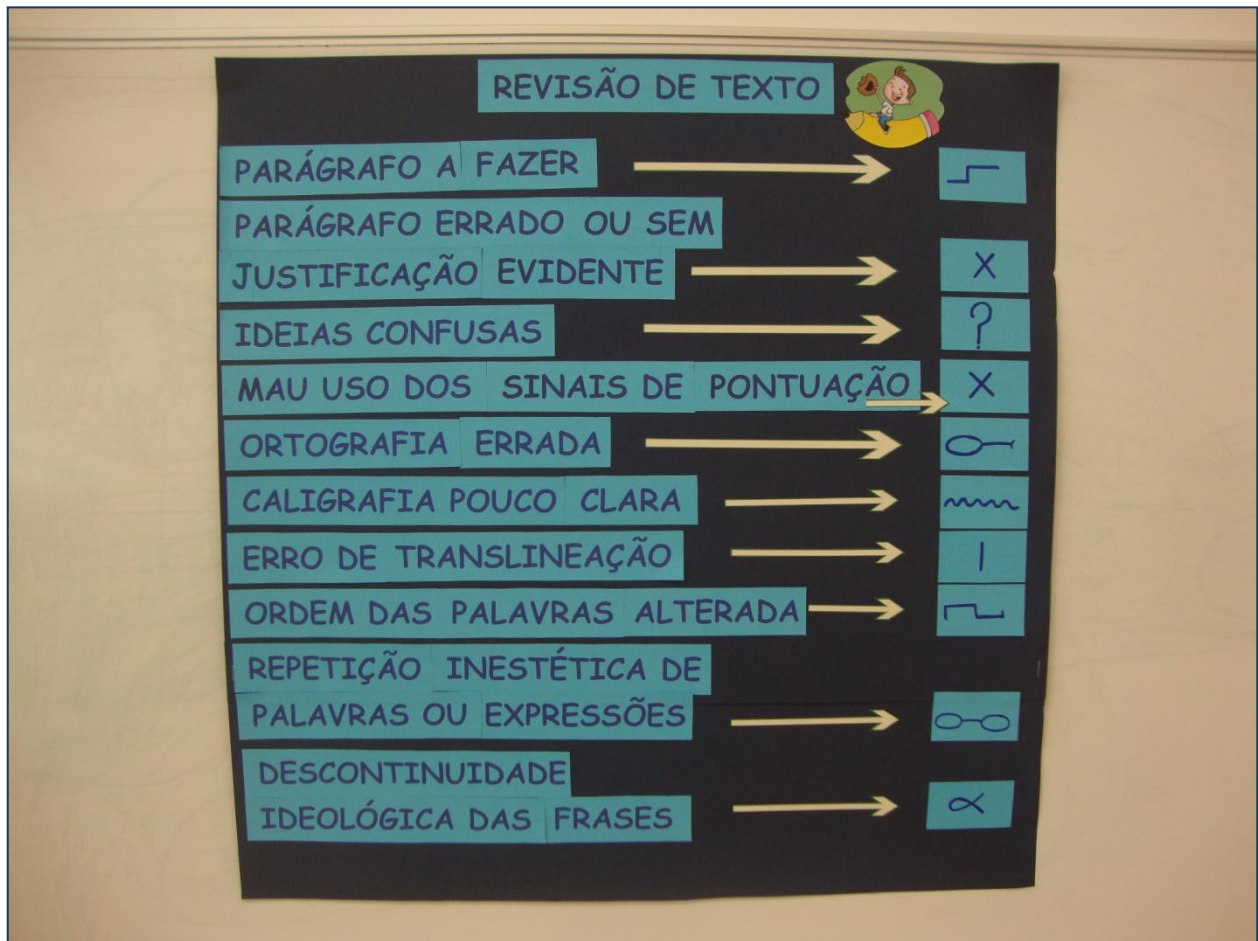


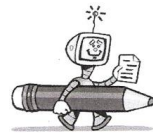
Foto – Cartaz de Revisão

ANEXOS VII
AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque tem menos erros para corrigir e tinhamos mais informação.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

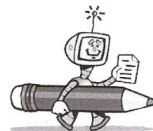
Porque fizemos um trabalho acerca dos animais que hibernam.

Nome: J. Data: 29/4/2010

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Estava muito mais bem escrito e tinha mais sentido.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

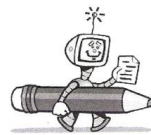
Porque nesse texto tinha um mapa.

Nome: E.B. Data: 29/06/2010

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque acho que respeito mais a pontuação, fiz mais parágrafos e este tem mais conteúdo.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

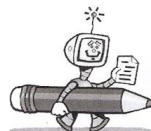
Sei mais muito mais e também fizemos os mapas.

Nome: S. Data: 29/04/2020

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque tem palavras fáceis, letra mais bonita, menos erros, o texto sobre os animais que hibernam tem mais linhas ocupadas e mais informação.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

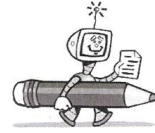
O texto sobre os animais tem informação do mapa, opinião dos outros e tem mais dedicções.

Nome: S. S. Data: 29/4/2020

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque tem mais informação, o texto é maior e um texto sobre animais.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

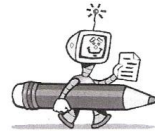
É maior, tem mais informação e partilhámos ideias.

Nome: R Data: 29/4/10

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque fala sobre os animais e os seus hábitos.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

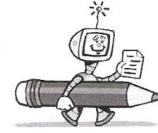
Porque tem mais informação.

Nome: E Data: 29/04/2010

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque este texto que tem menos erros ortográficos e a pontuação do texto está muito forte, melhor do que no outro texto, "os animais que hibernam".

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Os parágrafos do outro texto "Os animais que hibernam" estavam muito mal feitos.

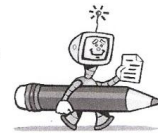
Nome: C. S.

Data: 29/04/10

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque o texto dos animais que hibernam tem mais informação e tem menos erros.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Porque nos animais que hibernam fizemos uma pesquisa e no outro não.

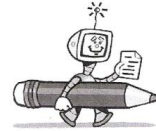
Nome: M

Data: 29/4/2010

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque eu escrevi mais informação sobre os animais que hibernam.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Contribuiu porque ouvimos as opiniões dos outros e nós ficámos a saber mais.

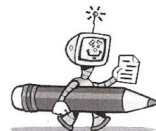
Nome: J.S.

Data: 29/4/10

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque tem mais linhas, menos erros e metade dos erros e as pontuações.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Este texto saiu melhor porque trabalhamos com os mapas.

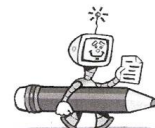
Nome: J

Data: 29/04/2010

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque está mais bem explicada.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

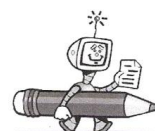
Foi termos falado dos animais que hibernam e não falar de mais sobre o outono.

Nome: Y Data: 29/4/10

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque eu tive menos erros e se tive menos erros era porque eu estava com mais atenção.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

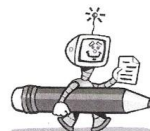
Eu acho que sabia mais sobre os animais que hibernam.

Nome: F Data: 29/4/10

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Eu escolhi o texto "animais que hibernam" porque contém mais informação.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Eu acho que o que contribuiu para isso foi o trabalho de grupo sobre animais que hibernam.

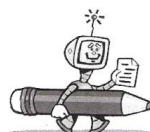
Nome: *ya*

Data: *30/4/2010*

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

Porque acho que descrevi as coisas melhor.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Foram as palavras mal escritas, a pontuação e a falta de concentração.

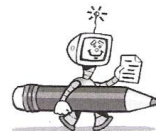
Nome: *cl*

Data: *29/4/2010*

Agrupamento de Escolas da Sertã

EB1 de Cernache do Bonjardim

Agora que já efectuaste a revisão dos teus dois textos, lê-os novamente, com muita atenção, observa as correcções feitas e diz o que pensas sobre os mesmos.



1. Qual dos dois achas que está melhor redigido? (Assinala com um x)

Texto sobre o Outono

Texto sobre Animais que hibernam

2. Porquê?

É giro e mais elaborado.

3. O que achas que contribuiu para essa diferença entre os dois textos?

Porque tenho menos erros...

Nome: g.i.s

Data: 29/4/10

ANEXOS VIII
AUTORIZAÇÕES

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

Ao Ex.mo Senhor Director

do Agrupamento de Escolas da Sertã

24 de Outubro de 2009

Assunto: Pedido de Autorização

Encontrando-me a realizar uma tese de Mestrado em Estudos Ibéricos, na Universidade da Beira Interior, venho, deste modo, pedir autorização a V. Ex.cia para efectuar um trabalho prático com os alunos da Turma D, da EB1 de Cernache do Bonjardim, durante a aula de Apoio ao Estudo que lecciono com esta turma. Mais informo que as actividades a realizar se encontram devidamente enquadradas nos objectivos desta Actividade Extra-curricular.

Desde já agradeço a Vossa atenção.

Grata pela atenção dispensada

A Professora



(Cláudia Alves Correia)



Direcção Regional de Educação do Centro
Coordenação Educativa de Castelo Branco
Agrupamento de Escolas da Sertã
Escola Sede: Av. Prof. Dr. David Lopes
6100-760 SERTÃ

Exm.º Sr.º
Prof.ª Cláudia Alves Correia
Centro Educativo de Cernache do Bonjardim

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Sertã,
		0001051 / 6.8.2	2010/05/18
ASSUNTO: Realização de trabalho prático em turma			

Somos a informar que é autorizada a realização de trabalho prático com os alunos da Turma D da EB1 de Cernache do Bonjardim, no âmbito da investigação académica indicada em V/Requerimento.

O Director

Alfredo Bernardo Serra

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

À Ex.ma Senhora Professora
Maria de Lurdes Farinha Serra Marques
Professora Titular da Turma D
da EB1 de Cernache do Bonjardim

24 de Outubro de 2009

Assunto: Pedido de Autorização

Encontrando-me a realizar uma tese de Mestrado em Estudos Ibéricos, na Universidade da Beira Interior, venho, deste modo, pedir autorização a V. Ex.cia para efectuar um trabalho prático com os alunos da vossa turma, durante a aula de Apoio ao Estudo que lecciono com os mesmos. Mais informo que as actividades a realizar se encontram devidamente enquadradas nos objectivos desta Actividade Extra-curricular.

Desde já agradeço a Vossa atenção.

Grata pela atenção dispensada

A Professora



(Cláudia Alves Correia)

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

À Ex.ma Senhora Professora

Cláudia Alves Correia

25 de Outubro de 2009

Assunto: Trabalho Prático

Para os devidos efeitos, informo V. Ex.cia que não vejo inconveniente na realização do trabalho prático por vós solicitado, a efectuar com a minha turma.

Com os melhores cumprimentos

A Professora



(Maria de Lurdes Farinha Serra Marques)