

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



A REFLEXÃO METALINGUÍSTICA NO CICLO DE ESCRITA

Contributos para uma Tipologia dos Erros no 1º Ciclo do Ensino Básico

Candidata: Maria Laura Cabral Fino

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã

Maio

2010

Dissertação em *Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários* apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por **Laura Maria Cabral Fino** sob orientação científica do Prof. Doutor **Paulo Osório**, para obtenção do Grau de Mestre (2º Ciclo).

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

A REFLEXÃO METALINGUÍSTICA NO CICLO DE ESCRITA

Contributos para uma Tipologia dos Erros no 1º Ciclo do Ensino Básico

Candidata: Maria Laura Cabral Fino

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	8
Resumo	9
Introdução	10
0.1. Breves Considerações	10
0.2. Objectivos	12
0.3. Organização do Estudo	14
Capítulo I – A Expressão Escrita: Contornos de um Conceito	16
1.1. Escrita e Acto de Escrever	16
1.2. Dificuldades no Ensino/Aprendizagem da Expressão Escrita	25
1.3. A Consciência Metalinguística: Uma Tentativa de Definição	29
1.4. Convenções da Linguagem Escrita	33
14.1.1. A Ortografia	33
1.5. Erros Ortográficos e Distúrbios de Aprendizagem	37
1.5.1. Erro ou Lapso: de uma Breve Reflexão a uma Possível Categorização	38
1.6. Modelos de Escrita	45
1.7. Perspectivas Tradicionais Sobre a Escrita e a sua Aprendizagem	48
1.8. Modelos Lineares e Não Lineares de Escrita	48
1.8.1. Modelos Lineares	49
1.8.2. Modelos Não Lineares	49
1.9. Perspectivas Sociais da Escrita	49
Capítulo II - O Processo de Escrita	51
2.1. A Planificação	51
2.2. A Textualização ou Redacção	53
2.3. A Revisão	56

Capítulo III – Estudo Prático	64
3.1. Justificações	64
3.1.2. Texto e Competência Textual	64
3.2. Ciclo de Escrita	67
3.3. Procedimentos	68
3.4. Amostra	69
3.4.1. Constituição dos Grupos/Turma	70
3.5. Os Textos	70
3.5.1. Os Erros Ortográficos	71
3.5.2. Textualização	71
3.6. Quadros	72
3.6.1. Análise, Interpretação e Reflexão	75
3.6.1.1. Relação entre os Resultados: Erros/Textualização	76
3.7. A Revisão: Sequência Didáctica	77
Conclusão	79
Bibliografia	84
Anexos	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Registo de Lapsos – Turma A	72
Quadro 2: Registo de Lapsos – Turma B	73
Quadro 3: Coesão Textual – Turma A	74
Quadro 4: Coesão Textual – Turma B	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Cassany (1999)	18
Figura 2: Modelo de Nicholls <i>et al.</i> in Martins e Niza (1989)	27
Figura 3: Código de correcção de erros: Proposta de Fernando Azevedo (não publicada).	41
Figura 4: Modelo de Flower e Hayes (1981)	47
Figura 5: Revisar. Cassany (1995)	58
Figura 6: Interações Maestro-Aluno. Morrow (1991, cit. Cassany 1993 a)	60
Figura 7: Corrección tradicional/Corrección procesal. Cassany (1993)	61
Figura 8: Ciclo de Escrita. Barbeiro e Pereira (2007)	67

AGRADECIMENTOS

Expresso o meu profundo e sentido agradecimento aos meus amigos que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

À minha filha, pelas constantes manifestações de carinho e de encorajamento, ao longo destes meses.

Ao Professor Paulo Osório, orientador da dissertação, agradeço o apoio, a disponibilidade, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho.

RESUMO

No estudo entendemos a escrita como um processo, cuja aprendizagem enquadrámos em sucessivos actos de resolução de problemas. Na tentativa de contrariar os modelos tradicionais que privilegiavam a aprendizagem daquela copiando textos considerados modelares, experimentamos o Ciclo de Escrita, em contexto pedagógico, onde os passos vão da planificação, à textualização, até à revisão.

Para o efeito, seleccionámos uma amostra, composta por dois grupos/turma, pertencentes a uma escola da cidade. Após interpretação dos resultados, concluímos que alunos diferentes exigem actividades diferenciadas. Contudo, ao validarmos o Ciclo de Escrita, ficámos cientes de que, nesta fase etária, a activação do conhecimento, no início da tarefa, é de uma importância fundamental.

RESUMÉE

On comprend l'écriture comme un processus, dont l'apprentissage s'encadre en démarches de résolution de problèmes. En effet, on essaie de contredire les modèles traditionnelles, où on faisait des copies des beaux textes.

Maintenant, dans la salle de classe, on privilégie l'apprentissage au niveau du Cycle de l'Écriture, dès la planification, à la rédaction, jusqu'à la révision.

Pour la recherche pratique, on a choisi deux classes, appartenantes à une école située dans la ville.

Au moment de la conclusion, on peut dire que l'activation de la connaissance des jeunes est exigée même pour les groupes différents, pour qu'ils puissent créer des automatismes au niveau de bons écrivains.

INTRODUÇÃO

0.1. Breves Considerações

Enquanto docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, o tema da escrita e do seu ensino sempre se revestiu de extrema importância para o nosso desenvolvimento profissional e enriquecimento pessoal, visando as aprendizagens dos nossos alunos. Todavia, as propostas pedagógicas relativas àquele tipo de ensino-aprendizagem sofreram algumas alterações marcadas pela tomada em consideração da escrita enquanto processo, ou seja, o ensino da escrita articulado com práticas tradicionais vem-se apresentando cada vez mais redutor.

De facto, podemos afirmar que se trata de um confronto com as perspectivas antigas de aprendizagem da escrita, onde se aprendia a escrever copiando modelos de boa escrita.

A este enquadramento actual não é alheia a perspectiva cognitivista, emergente da década de sessenta, aproximadamente, que colocou em relevo as fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita, cada uma delas exigindo competências específicas. Com efeito, hoje, o processo de escrita exige a resolução de problemas complexos que mobilizam actividades ou subprocessos como a planificação, a textualização/redacção e a revisão, que mais adiante explicaremos detalhadamente.

Porém, a escrita, apesar de ser considerada um atributo de potencial enriquecimento do ser humano, parece estar relegada para um plano secundário, fruto do imediatismo em que vivemos. Aliás, Fonseca (1994) referia-se a tal facto como a desertificação observada no campo da escrita.

Na escola, os alunos são normalmente avaliados por escrito, em todas as áreas do conhecimento, exigindo-se-lhes a capacidade de usar de uma forma multifuncional, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto. Mediante o exposto, uma certa contradição

parece ganhar consistência: não se valoriza a escrita, mas é através dela que os alunos são avaliados.

Neste âmbito, sendo o desenrolar do ciclo de escrita uma das metas a atingir, a nossa dissertação ganha uma maior pertinência. Da activação do conhecimento, à produção e revisão do texto, tendo em conta o nível cognitivo, lexical e textual, estas fases englobam algumas das questões para as quais tentaremos encontrar respostas. Assim sendo, e dada a natureza deste trabalho, estaremos a ter em conta alguns dos domínios explicitados no Currículo Nacional do Ensino Básico, cujas competências em escrita envolvem operações metacognitivas inerentes ao ensino formal.

Embora as famílias sejam o primeiro núcleo de socialização, é usualmente na escola que a criança aprende e desenvolve a capacidade de escrever. Mas, o domínio da competência da palavra e da frase não é sinónimo, de modo algum, de competência textual, pois o sujeito que não domina os mecanismos de criação de coesão e de coerência textual não pode ser considerado um bom escrevente. É, neste sentido, que tentaremos contrariar tal tendência, trabalhando uma verdadeira pedagogia da escrita centrada no processo, contrária à visão de produto. Entendemos, assim, que as práticas pedagógicas enquadradas no ensino da escrita devem ter em conta o público a que se destinam, pois as crianças, embora pertencentes ao mesmo grupo/turma, apresentam frequentemente níveis de desenvolvimento cognitivo diferenciados, que exigem estratégias, também elas, diferenciadas.

A produção escrita atende a diversos objectivos e inúmeras funções, envolvendo operações que podem e devem ser objecto de ensino. Como refere Inês Sim-Sim (1997: 30 - 31), não basta possuir um conhecimento ortográfico perfeito, é preciso que o aluno tenha consciência do conhecimento linguístico, tornando-se o domínio da língua materna num suporte da capacidade de escrever.

O Programa Nacional de Ensino do Português¹, onde exercemos o papel de Formadora Residente, tem-nos proporcionado uma reflexão profunda sobre modelos explicativos do processo de escrita, bem como sobre processos conducentes com uma prática concertada em dicotomias e relações actuais, segundo novas e inovadoras metodologias de ensino. Todavia, outras áreas, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, têm merecido especial destaque, no sentido de formarmos sujeitos responsáveis, activos e interventivos na sociedade em que estão inseridos. Sem nos determos nestas questões, privilegiaremos neste trabalho a relação entre o sujeito e a linguagem, numa perspectiva que se pretende integradora, a partir do envolvimento dele próprio no processo de escrita, que lhe permitirá, por sua vez, a sua integração em comunidades onde a escrita vai ganhando sentido. Por conseguinte, ao desencaixarmos um tipo de aprendizagem baseado em procedimentos cognitivos, colocamos os nossos alunos perante si próprios, contribuindo para o seu crescimento como pessoas, com identidade própria, como se pretendem os verdadeiros cidadãos, neste limiar do século XXI.

0.2. Objectivos

Expostas algumas razões conducentes à pertinência do estudo, chega o momento de apresentarmos os objectivos da nossa dissertação.

Vejamos, então o primeiro: construir uma síntese que se pretende reflexiva e reflectida, no âmbito de uma nova visão assente na pedagogia da escrita.

Com efeito, temos vindo a afirmar que a escrita, perspectivada como processo em lugar de produto, necessita de estratégias diversificadas para sub-processos distintos.

¹ Programa criado pelo Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional, Despacho nº 546/2007, cujo objectivo central é: melhorar os níveis de compreensão de leitura e da expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º ciclo, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

O objectivo seguinte passa por desenvolver o Ciclo da Escrita, articulando as três fases em questão.

Em relação ao Ciclo da Escrita, que poderá surgir sob diversos figurinos, trabalharemos, em primeiro lugar, o desencadear das ideias – activação do conhecimento - a fim de solucionarmos problemas específicos. De seguida, após a tomada de decisões, chegar-se-á à representação da escrita. Terminamos este ciclo de escrita, com a revisão final do texto, que poderá incidir, ou não, na (re)escrita do mesmo. Algumas incorrecções podem sempre trazer novas correcções, procedendo-se, assim, à reformulação de certas passagens do texto, com sucessiva sistematização de conhecimentos, aliada a um treino constante da sua activação:

Formar escreventes finaliza a cadeia dos objectivos inicialmente propostos. Escrever é uma actividade que acrescenta novos textos e novas relações à nossa relação com a linguagem, onde a descoberta da própria língua, no âmbito da tomada de decisões, forma sujeitos autónomos, capazes de ler o Mundo com leituras cada vez mais renovadas. De facto, o verdadeiro escritor, uma vez liberto do processo de escrita, enquanto escrevente autónomo, é capaz de se transformar no leitor proficiente no entendimento da língua, agora, no processo de leitura.

Leitura e escrita em interacção são processos que tendem à complementaridade. Esta perspectiva é assumida por Cassany (2001), ao imprimir-lhes um carácter recursivo que se inicia na escuta, passando pela complexidade da fala para, posteriormente, implicar a aprendizagem da leitura e da escrita. Também Contente (2000) se refere aos hábitos de leitura que, ao despertarem percepções, acerca da estrutura frásica e lexical do texto, contribuem para o aparecimento de escreventes capazes. Aliás, tal perspectiva de transversalidade é hoje reconhecida como uma realidade que se pretende na escola portuguesa.

0.3. Organização do Estudo

O nosso estudo procura apresentar o ensino-aprendizagem da escrita segundo uma visão que integra diversas dimensões, que vão do processo ao produto final, ou seja, à construção do texto. Após a introdução, onde englobamos a pertinência do estudo, enumeramos os objectivos que nos propomos atingir, devidamente justificados.

A primeira parte, correspondente ao capítulo um, efectua uma apresentação global dos modelos e práticas de escrita em contexto pedagógico. No âmbito da perspectiva cognitivista, privilegiamos a dimensão metalinguística, que em cenários de ensino explícito, transforma o aluno como sujeito activo e produtor do saber. De facto, ao activar a dimensão supracitada, o aluno vai, em simultâneo, controlar a sua própria cognição, o que remete para comportamentos metacognitivos.

Quanto à segunda parte, correspondente ao capítulo dois, incide sobre o processo de escrita enquadrado nos três subprocessos: a planificação, a textualização ou redacção e a revisão. Deste modo, tratamos a planificação como a tentativa de solução de problemas a resolver. Quanto à textualização/redacção remetemos para a colocação em texto, que implica dimensões como a escolha das unidades da língua, a par da sua materialização escrita. Finalizamos com a revisão, que explicitamos em constantes reformulações, marcadas pela intertextualidade que ajudam, indiscutivelmente, na formação do sujeito escrevente capaz.

No que concerne à terceira parte, esta corresponde à nossa intervenção, enquadrada no Ciclo de Escrita. Aqui, a dimensão pessoal constitui um poderoso instrumento de aprendizagem, permitindo ao sujeito escrevente o conhecimento a adquirir, no âmbito do referido ciclo. Esta experiência, além de servir este estudo, constitui a valorização pessoal dos alunos aqui envolvidos, porque

embora as aprendizagens tragam sempre mudanças, os trabalhos desta índole, planejados e desenvolvidos com maior profundidade, trazem sempre ganhos para todos os envolvidos na investigação.

Finalizamos o nosso estudo com propostas para investigações futuras. Seguidamente, colocamos as referências bibliográficas (relativas a toda a bibliografia citada ao longo do texto), outra bibliografia, (como brochuras, sítios da internet e documentos diversos), seguido de um conjunto de anexos, que deu corpo ao nosso trabalho.

CAPÍTULO I

A EXPRESSÃO ESCRITA: CONTORNOS DE UM CONCEITO

1.1. Escrita e Acto de Escrever

Uma abordagem em torno da escrita implica, necessariamente, uma análise sobre o próprio conceito de escrita, em muito, adveniente das orientações programáticas emanadas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* considerarem que a aprendizagem da escrita “constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua” (1993: 30), o que deixa antever que a escrita é uma actividade linguística e cognitiva, como, aliás, defende Amor (2002). De facto, a finalidade do *Currículo Nacional da Educação Básica* é desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que lhes permita (i) compreender e produzir discursos orais formais e públicos; (ii) interagir, verbalmente, de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; (iii) ser um leitor fluente e crítico; (iv) usar, multifuncionalmente, a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos e (v) explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, investindo esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Na História da Humanidade, a oralidade, ou a língua como se lhe referia Aguiar e Silva (1991: 279 - 280), ocupa o lugar de charneira na comunicação entre os sujeitos:

[...] os homens falam, segundo leva a crer, há alguns milhões de anos, ao passo que a escrita, sob qualquer modalidade, constitui uma invenção relativamente recente; de muitas línguas que foram faladas e já se extinguíram e de outras que ainda são faladas, em várias zonas do globo, não existem manifestações descritas; todos os membros de qualquer comunidade linguística, salvo ocorrências anómalas, falam a respectiva língua, mas nem todos a escrevem, tendo o domínio da língua escrita representado sempre, em todos os tempos e lugares, a sua aprendizagem linguística através da fala, só posteriormente iniciando a aprendizagem escrita.

Todavia, o autor destaca que este lugar pioneiro da oralidade não pressupõe, necessariamente, a “secundarização” da escrita, ou seja, esta não pode ser relegada para segundo plano.

Mas, o que se entende, então, por escrita? Alertamos, desde já, que escrita e o acto de escrever pressupõem conceitos distintos, mormente, confundidos. Neste sentido, Sardinha (2005) convoca uma definição de escrita, presente no Dicionário de Psicologia (1984: 25), onde se lê que:

[...] a escrita é o código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de enormes possibilidades que esta; este sistema permite a comunicação por via visual.

Nesta linha de raciocínio, Aguiar e Silva (1991: 285) analisa, brevemente, as diferenças entre “língua falada” e “língua escrita”, enfatizando, num primeiro momento, a comunicação efémera subjacente à primeira, por oposição à durabilidade e à resistência a todas as modalidades de entropia da segunda:

[...] o texto escrito representa uma das manifestações fundamentais da consciência e da tradição históricas e um dos instrumentos mais relevantes do processo de formação e desenvolvimento de uma cultura, pois constitui uma marca que permanece, que não se exaure no presente da sua inscrição, caracterizando-se por uma iterabilidade específica que o projecta com relativa autonomia no horizonte do tempo[...].

Daqui resulta a noção clara que Fonseca (1994) separa, isto é, o uso do oral e o do escrito da língua, pressupondo práticas enunciativas diferentemente circunstancialistas. Na verdade, Fonseca procura definir escrita por oposição à linguagem oral, não podendo confinar-se, no entanto, ao suporte físico da comunicação. Amor (2003: 109), a propósito, esclarece que “relevam da oralidade muitos enunciados escritos e do padrão da escrita muitos discursos no modo oral.” Não a enquadrando, também, numa mera transcrição da linguagem oral, ou como código substitutivo do código oral, Carvalho (1999: 41) alerta que a escrita não encontra correspondência total na linguagem oral e vice-versa:

[...] não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, e nem mesmo uma escrita fonemática consegue traduzir todos os aspectos da fala. Se analisarmos as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico poderemos verificar que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, pois há fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema.

Nesta perspectiva, a definição do conceito de escrita pode centrar-se na caracterização das situações de comunicação escrita, estabelecendo um paralelo com as situações de ocorrência de comunicação oral, de acordo com as palavras de Silva (2006). Para tornar tal aspecto saliente, aquela autora socorre-se de Cassany (1999) para distinguir a escrita da oralidade:

La escritura permite que redactor y lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo, mientras que la *oralidad exige que orador y audiencia hablen y escuchen de manera secuencial [...]. Al poder avanzar y retroceder por el discurso, el redactor-lector puede componer su texto indefinidamente, como un escultor que trabaja sobre el mármol. (cit. por Silva, 2006: 13)

O modelo de Cassany, apresentado na figura 1, mostra, claramente, a interação das diferentes habilidades linguísticas, compostas por fala, leitura e escrita, numa sequência onde a fala vem em primeiro lugar e a escrita em último.

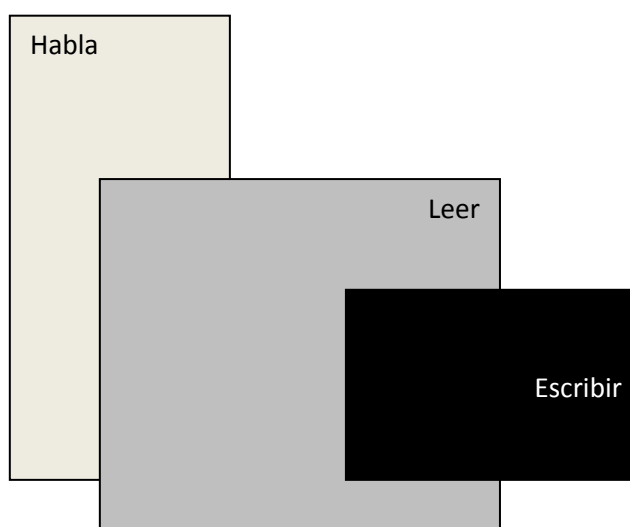


Fig.1: Modelo de Cassany (1999)

No âmbito destas características, Amor (1999: 110) sintetiza que a escrita é um modo de comunicação com características muito particulares: (i) diferido e permanente; (ii) autónomo, isto é, menos dependente do contexto situacional; (iii) susceptível de manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas; (iv) marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadas, da ordem da língua e do texto.

Esta figura permite, então, uma reflexão sobre os contextos, isto é, sobre as condições de produção, uso e objectivos da comunicação, dado estes serem determinantes no estabelecimento de distinções entre os modos de comunicação oral e escrito. Todavia, devemos remeter para o facto de Carvalho (1999) considerar que, dados os princípios de toda a comunicação, não é possível falar de uma situação de comunicação escrita que se opõe, dicotomicamente, a uma situação de comunicação oral. Na verdade, cada uma delas possui um conjunto de características próprias, umas mais comuns à situação de comunicação escrita, outras mais comuns à situação de comunicação oral e, assim, segundo Tannen (1985), citado por Carvalho (1999: 44), essas características, “pelo carácter variável da sua ocorrência, não reflectem por si só a oposição oralidade/escrita.”

Efectivamente, Carvalho, na obra supracitada, refere uma série de princípios que terão de ser considerados aquando desta distinção, tais como a dimensão suprasegmental da linguagem oral; a dimensão gráfica do texto sem contraponto na linguagem oral; o grau de dependência do ouvinte em relação ao emissor por oposição à situação de menor dependência criada pelo texto escrito; os próprios contextos de produção e recepção. De todos estes aspectos, Carvalho presta particular atenção ao do contexto de produção e recepção, por ser um dos factores mais contrastantes entre a oralidade e a escrita. Na linguagem escrita, a mensagem, por ser diferida no espaço e no tempo, necessita da explicitação do contexto.

Segundo aquele autor (1999), o distanciamento do texto do contexto situacional implica uma verbalização mais completa de informações, para que o texto cumpra a sua função para além do contexto imediato. Sendo a leitura do texto materializada na ausência do seu autor, o universo de referência terá de ser construído para que o texto seja compreensível para o leitor. A propósito da recepção do texto escrito, será curioso destacar aqui as palavras de Aguiar e Silva (1991), quando, ao distinguir a escrita da oralidade, afirma:

[...] a materialidade do texto escrito consente ritmos muito diferenciados de decodificação, permite a leitura e a releitura, proporciona a dilucidação de um fragmento textual à luz de um fragmento sintagmaticamente anterior ou posterior (na comunicação oral, uma operação similar é possível, mas sempre ameaçada pela precaridade da reconstituição memorial do que foi dito).

Na verdade, a apropriação do texto escrito revela tanto das características inatas da espécie do indivíduo, quanto do que foi adquirido pela via de exposição ao meio linguístico, nos processos de socialização. Há, deste modo, vários autores que propõem o termo aquisição, por oposição a aprendizagem (Osório *et. al*, 2008).

A aprendizagem caracteriza-se por ser um conhecimento reflexivo; consciente e explícito; sistematizado; orientado para as realizações formais; tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção verbal (Pereira e Azevedo, 1995), ao invés da aquisição que é um processo inato do conhecimento linguístico. Considera-se, desde logo, que o processo de apropriação linguística envolve, na sua complexidade, a aquisição e a linguagem e que a diferença entre estas não reside tanto na natureza das actividades realizadas mas no grau em que as mesmas são desenvolvidas: actividade operativa ou procedimental (dominante no processo de aquisição); actividade reflexivo-declarativa (emergente no processo de aprendizagem) (Osório *et al*. 2008).

Assim, e no pressuposto da sua mútua implicação, é função do sistema escolar e, mais especificamente, da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com Fonseca (1994: 226), garantir que:

[...] a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua se processem no espaço – aula com características que se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua. Por outras palavras: a aula de língua materna não é “mais um lugar” em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade.

Para além do anteriormente enunciado, Carvalho, já citado, acrescenta que o processo de produção escrita da mensagem exige que o autor seleccione o conteúdo do discurso em função das necessidades de informação do leitor, implicando tal processo uma avaliação do grau de conhecimento partilhado, bem como do que terá de ser explicitado. Esta ocorrência observa-se, naturalmente, porque a linguagem escrita pressupõe a produção de um texto que, na ausência do autor no momento da sua recepção, funcione de modo autónomo, fornecendo ao leitor as informações necessárias, tendo em conta o universo de referências partilhadas, ou não. É por isso que relevamos aqui a perspectiva de Camps (2003: 201, cit. Barbeiro 2003), quando esta diz que:

[...] o uso da língua é uma actividade complexa, inscrita na urdidura social de práticas comunicativas significativas. Nesta urdidura, o indivíduo constrói o seu pensamento, a partir desta relação com os demais. Assim, pois, a comunicação oral ou escrita implica processos sociais e cognitivos, e também processos afectivos inseparáveis uns dos outros.

Das diferenças apontadas entre a oralidade e a escrita sobressai ser incontestável, no campo da investigação, que a escrita resulta de uma actividade complexa e Fonseca (1994) acrescenta mesmo que “escrever está longe de ser uma actividade espontânea”. Assim, a aquisição e o desenvolvimento de uma competência tão complexa necessitam, indiscutivelmente, de uma aprendizagem escolarizada e significativa, seguindo-se uma abordagem, na linha de Vygotsky, que assente na ideia de que o ensino precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo. Contudo, convém, também, relevar os novos modelos de escrita, em desenvolvimento a partir dos anos oitenta do século XX, e que apontam para uma outra prioridade, que no entender de Sardinha (2005), passam por ensinar a pensar, ou seja, a escola terá não só de ajudar a desen-

volver os aspectos cognitivos, como terá de prioritariamente contribuir para o desenvolvimento das capacidades metacognitivas, levando o aluno a pensar sobre o pensar (Morais, 1988). Em suma, refere Duarte (1997: 67):

[...] vimos dotados de um instinto para a linguagem oral, o que nos permite adquirir espontaneamente a língua materna, mas temos de aprender o código escrito, as modalidades de uso a ele associadas e as várias intermodalidades em que cada uma delas é o ponto de partida, intermédio ou de chegada.

Efectivamente, exige-se, hoje, à escola, um papel vital na formação não só de leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito, como menciona Sardinha (2007), mas também escritores competentes, que dominem o processo de escrita, pois só assim será possível o desenvolvimento da competência comunicativa. Aliás, é curiosa a visão de Miniac (2003: 12), a propósito da problemática em apreço:

Aujourd'hui l'écriture n'est pas plus le Seul lot des clercs et des savants. Sorte d'effet retour: les changements qu'elle a contribué à provoquer ou à accélérer dans la vie sociale marquent aussi cette pratique sociale qu'est l'écriture. La pratique de l'écriture en effet s'est généralisée: en plus des travaux scolaires ou savants, on l'utilise pour le travail, la communication, la gestion de la vie personnelle et domestique.

Ao longo dos tempos, desde a sua invenção, a escrita e as formas sociais encontram-se numa relação de influência mútua, pelo que se torna evidente o reconhecimento explícito da necessidade de uma pedagogia da escrita, tal como é referida por Pereira (2000). Na verdade, a massificação do ensino e a evolução no mundo do trabalho são condições por demais suficientes, de acordo com Miniac (2003), para se repensar o ensino da escrita, pois a complexificação das comunicações, nas sociedades modernas, ligadas à diversificação dos meios de comunicação e às novas tecnologias, contribuíram para a modificação dos usos da escrita. Convém referir, todavia, que é na escola que tudo efectivamente começa. De facto, saber escrever requer muito mais que

escrever as letras ou mesmo um texto. Cassany (1993a) reconhece que há textos completamente diferentes uns dos outros, uma carta, um conto, uma receita, entre outros, servindo este tipo de textos, em última análise, para preparar a criança para aprender a ser autor/produtor. Na perspectiva deste investigador, aprende-se a escrever muito antes de se copiar a primeira letra. Assim, é fundamental valorizar os escritos – desenhos, rabiscos – que antecedem à escrita propriamente dita. Este tipo de trabalho inicia-se ainda no jardim-de-infância.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) são um documento que veio preencher uma lacuna importante no desenvolvimento curricular no jardim-de-infância, ao dar intencionalidade educativa à prática dos educadores de infância que, muitas vezes, caía na improvisação e carecia de suporte teórico. As linhas curriculares que define têm como objectivo a qualidade na Educação Pré-Escolar. Tal como refere Formosinho (1994: 74) “...a qualidade atinge-se intencionalizando a actividade educativa.” Uma das intencionalidades da Educação Pré-Escolar, tendo em conta as implicações pedagógicas daí resultantes, é a continuidade educativa, cujas orientações curriculares enunciam, sendo um dos suportes dos seus fundamentos.

Se a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, conforme afirma a Lei – Quadro, então, segundo este documento devem ser criadas condições necessárias para que as crianças continuem a aprender na etapa seguinte, o que pressupõe igualdade de oportunidades no acesso à mesma. O mesmo documento aponta para que a actividade educativa se desenvolva num espaço vocacional alargado, que ofereça possibilidades de interacção “entre crianças e adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino” (1997: 42). Também é referido que a transição para a escolaridade obrigatória requer, por parte dos educadores, uma atenção, flexibilidade e receptividade que ajudem a facilitar respostas adequadas a esse processo, que impliquem mudança e “[...] adaptação por parte da criança que entra para o novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (1997: 42). O documento referencia, igualmente, que uma das dificuldades do processo de transi-

ção assenta no desconhecimento mútuo do desenvolvimento curricular dos dois níveis de ensino em questão. Só o relacionamento entre educadores e professores, analisando e debatendo, em comum, os *curricula* das respectivas etapas educativas, facilita a transição e a continuidade educativa, dado que os objectivos e as práticas educacionais são melhor compreendidos. Esta conjugação permite que no 1º ciclo do Ensino Básico, tenham em conta as aprendizagens efectuadas pelas crianças no jardim-de-infância:

Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino, alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos e bem precisos. Se cada novo ciclo deverá ter em conta aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos e aprendizagens diferentes. (1997: 90)

Com efeito, a integração do novo espaço educativo será mais fácil, se os alunos tiverem uma atitude positiva face à escola. A imagem que criam da “escola primeira” tem muito a ver com a intervenção e colaboração dos pais e professores, considerados peças fundamentais no modo de ver e sentir a transição. As linhas orientadoras apelam para um envolvimento comum destes intervenientes educativos, nos projectos das escolas. Efectivamente, a atitude positiva face à escola é fomentada se existir diálogo e entreajuda entre pais, educadores e professores, sendo aliás, uma condição prioritária para a promoção do sucesso escolar das crianças que enfrentarão um novo contexto educativo. As aprendizagens que a criança já leva do seio familiar são o cerne das aprendizagens que irá construir

Também no sentido de dar continuidade ao que a criança aprendeu no jardim-de-infância, torna-se essencial que o educador informe os pais e professores acerca do que os educandos são capazes de fazer, ou seja, acerca das suas competências. Deste modo, a programação da escola do 1º ciclo terá em conta as experiências anteriores, continuando-as sem sobressaltos e sem cortes.

Mas apesar de todo o cuidado no que se refere aos aspectos de continuidade e de sistematização, são várias as dificuldades reveladas pelos alunos quando iniciam a escrita. Assim sendo, iremos reflectir sobre estas, bem como

sobre os processos que as potenciam e as diversas formas de se poderem minimizar.

1.2. Dificuldades no Ensino/Aprendizagem da Expressão Escrita

Os problemas sentidos na aprendizagem da expressão escrita integram-se, segundo Downing (cit Sardinha, 2005), numa chamada fase cognitiva, contudo, esta fase não é única, apresentando-se com muitas outras. São vários os autores, a seguir apresentados, que relevam de outras perspectivas.

Com efeito, para Bereiter e Scardamalia (1983), a fase psicológica que envolve a passagem da expressão oral para a escrita representa um passo fundamental ao nível do pensamento simbólico. Aliás, estes autores serão assumidos, mais adiante, pela actualidade contida no modelo que defendem.

Stamback *et al.* (1984) consideram que a linguagem escrita, apesar de se formar a partir da linguagem oral, põe em jogo os mecanismos fundamentais da expressão linguística, apresentando características próprias que a diferenciam da linguagem oral. O domínio da expressão escrita apoia-se em conhecimentos, técnicas e habilidades de natureza muito complexa: umas relacionam-se com o funcionamento da língua e com a comunicação, outras com o código da língua escrita, e outras ainda com aspectos da caligrafia.

Vygotsky (1989) afirma que esta complexidade remete para além da representação gráfica de unidades verbais, para a representação de ideias enquanto linguagem exterior comunicativa, corroborando, de algum modo, os autores supracitados.

Sendo assim, ensinar a escrever implica considerar a expressão escrita como comunicação, ou seja, como processo implicado na preparação do aluno para a descoberta da sua intenção comunicativa, visando qual o público e quais as circunstâncias em que a comunicação se realiza.

De igual modo, também, Rei (1994: 627) diz que escrever «é encontrar a forma das nossas ideias e dos nossos sentimentos pela qual os leitores irão reconhecê-los», pois comunicar não é uma simples troca de palavras, é, antes, como afirma Sertillanges (1940, citado por Rei, 1994), «sentir a correspondência entre duas personalidades. Aliás, Rei (1994: 611) refere que escrever bem é a maneira pessoal que cada um tem de exprimir o pensamento pela escrita ou pela palavra, não sendo apenas o homem mesmo, mas também o assunto, o tema e a produção linguística.

Segundo Cassany *et al.* (1998), o acto de escrever não se resume à união de letras e ao desenho de grafismos, sendo esta actividade apenas uma das micro-habilidades mais simples que fazem parte da complexa capacidade de expressão escrita. Pelo contrário, considera que “es un buen escritor - quien es capaz de comunicar-se coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general.” (Cassany, 1998:258).

Para Nicholls *et al.* (1998), a escrita implica a resolução de problemas associados a aspectos conceptuais e a aspectos de realização da escrita. Os primeiros dizem respeito à organização das ideias numa mensagem; os segundos referem-se à obtenção de uma mensagem inteligível para o leitor, o que implica o domínio das habilidades, tais como a orientação espacial, o desenho das letras, o espaçamento em branco entre as palavras. Este modelo preconiza, para a resolução dos problemas afectos a cada uma das frases, a ajuda do professor antes e durante a construção do texto.

Graves (1991, 1992) considera que a ajuda mútua facilita a resolução de problemas que, muitas vezes, podem ser acompanhados de tensão, desilusão podendo produzir uma interrupção da actividade de escrita, ou seja, a perda de equilíbrio. A recuperação desse equilíbrio é, para o mesmo autor, a essência da aprendizagem, ou o passo que constitui o seu crescimento. O professor deve aproveitar os momentos de desequilíbrio para ensinar, centrando-se, no entanto, o ensino em ajudar o aluno a resolver o problema de forma individual.

Aliás, o mesmo autor (Graves, 1991: 219) salienta que a «a evolução ascendente produz-se quando os problemas são solucionados pelo aluno».

Com efeito, para a aquisição de domínio no âmbito da expressão escrita são necessários complexos processos motores e psíquicos, fazendo assim, destas tarefas complexidades que viam, sempre, um problema a resolver.

Os resultados encontrados em Nicholls *et al.* (1989) (fig.2) aproximam-se dos resultados apresentados por Rubin e Piché. De facto, após um estudo realizado com sujeitos dos cinco aos nove anos de idade, Nicholls integra em cinco fases o desenvolvimento da escrita. Na figura apresentada estão presentes os aspectos conceptuais correspondentes aos aspectos de realização. Assim, para que o docente possa conceber um ensino baseado na perspectiva da escrita como processo, logo faseado, deve ter em conta os aspectos mencionados na referida figura 2.

	ASPECTOS CONCEPTUAIS	ASPECTOS DE REALIZAÇÃO
1ª FASE	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de que a escrita serve para comunicar - do conceito de palavra escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - distinguir a escrita do desenho - controlar um instrumento de escrita - respeitar a orientação convencional - começar cada linha debaixo da anterior - desenhar letras e formas parecidas com letras - reconhecer algumas palavras - distinguir o som inicial em algumas palavras
2ª FASE	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam - do conceito de letra - de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras 	<ul style="list-style-type: none"> - formar e orientar letras - controlar o tamanho da letra - usar letras para formar palavras - deixar espaços entre as palavras - identificar sons em algumas palavras
3ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> - capacidade de escrever mensagens legíveis pelos outros - início da aquisição de conceito de frase e de texto - compreensão de necessidade do domínio da ortografia 	<ul style="list-style-type: none"> - organizar palavras em frases - utilizar letras maiúsculas e minúsculas - tentar soletrar algumas letras - escrever correctamente palavras conhecidas - controlar a ortografia de determinadas palavras

<p>4ª FASE</p>	<p>Capacidade: - estruturar uma história escrita - relatar sequencialmente uma experiência - planificar globalmente um texto - utilizar regras básicas da ortografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar uma maior diversidade de conectores - usar mais correctamente sinais de pontuação - controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer
<p>5ª FASE</p>	<p>Capacidade de planificar um texto em função: - da representação que se constrói acerca de quem vai ler - do ponto de vista de quem escreve</p>	<ul style="list-style-type: none"> - controlar a sequência temporal - produzir encadeamentos frásicos mais complexos - cuidar da revisão dos textos

Fig.2: Modelo de Nicholls *et al.* in Martins e Niza (1998)

Retomando a escrita como um acto de resolução de problemas, T. Bruer (1992) também centraliza as dificuldades de escrita na necessidade de explicitação exigida, na ausência do interlocutor, neste tipo de discurso. Vejamos a seguinte citação:

O escritor tem que proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a «essência abstracta» (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil. (T. Bruer, 1993: 223)

Serafini (1991), tal como o autor anteriormente referido, corrobora a perspectiva do acto de escrever associado à resolução de problemas. Segundo esta autora, a escrita exige um grande número de operações elementares tais como: realização de ideias, redacção de um plano, associação de cada uma das ideias a um parágrafo, desenvolvimento do raciocínio, revisão e legibilidade do próprio escrito. Deste modo, trata-se de decompor um problema muito complexo, no seu todo, em subproblemas parciais e mais simples que, num primeiro momento, se poderão tratar separadamente, para depois se ligarem no contexto do complexo problema que é o acto de escrever.

Charolles (1986) sintetiza as dificuldades de expressão escrita dos alunos na artificialidade das situações escolares de produção de texto pedido que, nem sempre é muito claro, na ambiguidade de certos temas e na representação que os alunos têm na escrita. Neste quadro, deve o professor estar atento, a fim de fazer face à situação atrás descrita.

Em suma, parece haver unanimidade na ideia de que a aprendizagem da escrita é um problema que apresenta necessidade de ser resolvido, atendendo à maturação cognitiva dos jovens, aos ritmos diferenciados e ao contexto da situação e ao próprio processo daí decorrente. Nesta perspectiva, torna-se fundamental definir metalinguística num processo de contínua relação com a aprendizagem da expressão escrita, uma vez que a sistemática reflexão aumenta nos jovens a capacidade dos jovens de pensar sobre o pensar.

1.3. A Consciência Metalinguística: Uma Tentativa de Definição

A tentativa de definição de um conceito é, frequentemente, uma tarefa algo difícil, dado o carácter polissémico que o termo assume. No que concerne à consciência metalinguística, são vários os investigadores que afirmam que o conceito de metalinguística adquire na bibliografia um âmbito mais geral ou aponta, por vezes, para sentidos mais específicos, em função do conjunto de outros conceitos com os quais se relaciona. Fazem parte deste conjunto os conceitos de *consciência linguística* («linguistic awareness»), *epilinguística*, *conhecimento tácito ou implícito*, *conhecimento explícito*, *metalinguagem* e *metalíngua*. De facto, relações de sobreposição, sinonímia e complementaridade são estabelecidas entre o conceito de *consciência metalinguística* e alguns destes. Assim, podemos afirmar que as perspectivas entre diferentes estudos não são coincidentes.

Pratt e Grieve (1984a) apresentam uma definição genérica de consciência metalinguística, caracterizando a situação vivida quanto à dificuldade de proceder a uma definição mais específica. Segundo estes autores, a *consciên-*

cia linguística pode ser definida, num nível de âmbito geral, como a capacidade para reflectir acerca da natureza e funções da linguagem. Gombert (1986) efectua a discussão, tomando como ponto de partida, não o conceito de *consciência metalinguística*, mas a própria designação *metalinguística*. Este autor utiliza a *consciência* como elemento delimitador, que se traduz numa visão que aponta para uma actividade relativa à linguagem, consoante o carácter consciente ou reflectido de que se reveste. Deste modo, numa actividade metalinguística, ainda segundo Gombert, estará sempre presente a consciência por parte do sujeito, pelo que a sua posição é correspondente à de Pratt e Grieve (1984a), anteriormente já referida. Notamos, em consequência, que estabelecem, desde logo, a definição a partir do conceito da consciência metalinguística e não da designação *metalinguística*, apenas.

A relação entre a consciência e a actividade metalinguística está já enquadrada nas investigações de Brédart e Rondal (1982). Aqui, o critério da consciência, do carácter reflectido, permite diferenciar os conceitos de *competência metalinguística* e de *competência linguística*. Vejamos, então, tais diferenças no texto que se segue.

O conceito chomskiano de *competência linguística* corresponde a um conhecimento inconsciente, implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite actuar, linguisticamente, mas que não exige a capacidade de as explicitar (cf. Gombert, 1990: 6; Brédart e Rondal, 1982: 15). A consideração do binómio consciente/inconsciente (ou pré-consciente) está presente no sentido de efectuar a diferenciação entre dois tipos de actividades metalinguísticas e não para determinar a própria existência do carácter metalinguístico. Esta perspectiva remete para Fuchs (1982: 37), que, ao estudar a paráfrase, estabelece a distinção entre as duas perspectivas, relacionando-as com a língua:

[...] le fonctionnement métalinguistique construit des linguistes (fonctionnement explicite et conscient, qui doit viser à restituer les degrés de parenté entre séquences au niveau du système de la langue), et le fonctionnement métalinguistique spontané des sujets (fonctionnement implicite et pré-conscient, qui procède en termes binaires d'identification/non-identification séquences entre elles).

Tunmer e Harriman (1984: 12), ao tentarem definir *consciência metalinguística*, colocam em evidência a oposição conceptual entre a língua tomada como objecto de reflexão e quando tomada como instrumento de comunicação, como se pode constatar:

As a first approximation, metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences.

Em Rebelo (1992: 12), encontrámos o contraste entre a utilização linguística, que radica na perspectiva de Jakobson (1963) sobre uma função específica da linguagem, e a utilização psicolinguística do termo «metalinguística». Jakobson (1963: 217-218) atribui a designação de *função metalinguística* à função da linguagem para se referir a si própria, como aliás se comprova na citação apresentada:

[...] nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations. Chaque fois que le destinataire et/ou destinataire jugent nécessaire de vérifier s' ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose).

Rebelo, já citado, apresenta-nos a metalinguística enquadrada nos parâmetros abaixo apresentados, sendo que o falante, numa perspectiva cognitiva, consegue sair da própria cognição atingindo assim a metacognição, enquanto procedimento da cognição sobre a própria cognição.

Na perspectiva psicolinguística, é fundamental o trabalho cognitivo do sujeito que estuda as propriedades da língua como objectivo, revelado em vertentes como a consciência do falante quanto aos conhecimentos que tem da língua.

A actividade metalinguística consiste na reflexão sobre a natureza da linguagem e as suas funções.

A actividade metalinguística consiste no controlo deliberado dos processos da atenção e da selecção.

Incide sobre elementos linguísticos e suas propriedades na produção e compreensão de enunciados. (Esta última vertente está em relevo quando, por exemplo, o sujeito interrompe o seu discurso para procurar uma palavra

que possa integrar-se devidamente no enunciado pretendido). (Rebelo, 1992: 12)

É notório que o autor estabelece a diferença entre a análise dos conhecimentos linguísticos e o controlo cognitivo consciente dos processos implicados no tratamento da linguagem. Com efeito, a análise dos conhecimentos processa-se quando a situação de tratamento linguístico não apresenta índices extralinguísticos que permitam a compreensão ou a produção, sem a necessidade de reflectir. Quanto ao controlo cognitivo consciente, este intervém quando a situação exige a presença de aspectos formais da linguagem que contribuam para a sua significação.

Titone (1988: 63) estabelece também a diferenciação entre *consciência linguística* («*language awareness*») e *consciência metalinguística* («*metalinguistic consciousness*»). Para além da definição do conceito, vejamos toda as vertentes implicadas neste tipo de tarefa:

Language awareness, then, could be defined as implicit, unanalyzed knowledge of language functions and features. It would accordingly include the following traits:

- (a) It works as implicit knowledge of linguistic operation;
- (b) It is a form of spontaneous control of such operations in actual performance;
- (c) It works through immediate, holistic perception of features of a language ;
- (d) It works through immediate, holistic perception of structural features of a language;
- (e) It implies unreflective realization of language functions.

On the other side, *metalinguistic consciousness* could be defined as formal, abstract, explicit knowledge of language features and functions of language.

A consciência metalinguística surge, deste modo, como um nível mais elaborado de construção cognitiva, relativamente à consciência linguística. Perante o exposto, podemos dizer que os dois níveis estão relacionados com a *performance*, se bem que o conceito de conhecimento tácito («*tacit knowledge*»), considerado como um conhecimento não consciente, é interpretado, por R. Titone, como competência:

Tacit knowledge refers to the unconscious knowledge, possessed by the speaker of a language, of the set of rules that determines the grammatical acceptability, phonological sequencing, sentence acceptability, synonymy, and structural univocity of different utterances. It is a virtual state of mind. Analogously linguistic competence is the linguist's definition of such knowledge, and it appears as virtual state of mind.

Todavia, para além do desenvolvimento da competência metalinguística dos nossos alunos, urge fomentar um ensino explícito sobre as convenções que regem a expressão escrita, já que os alunos ao conhecerem o processo e os objectivos do mesmo constroem aprendizagens eficazes e significativas, podendo vir a ser escreventes capazes.

1.4. Convenções da Linguagem Escrita

1.4.1. A Ortografia

O processo de escrita, para além de privilegiar um trabalho faseado e, em simultâneo, recursivo releva, ainda, para outros aspectos. Com efeito, a linguagem escrita obedece a convenções que o aluno terá de conhecer. Efectivamente, torna-se necessário e útil sensibilizar os alunos para o funcionamento das regras de ortografia.

Em Richard Gentry, citado por Beard (2000), consideraram-se os seguintes estádios na aquisição da ortografia:

Pré-comunicativo que remete para o uso de símbolos do alfabeto para representar as palavras. Semi-fonético, enquadrado nas primeiras tentativas para usar o sistema alfabético. Fonético, onde a criança já conhece todos os sons e letras, mas utiliza a grafia fonética. Transicional, em que a criança utiliza a grafia fonética e a convencional. Convencional que aponta para a base do conhecimento da ortografia, estando já firmemente estabelecida.

Neste cenário, para que os alunos abandonem a escrita fonética, torna-se necessário que o professor estimule aspectos relativos à consciência fonológica e à consciência fonémica. Vejamos alguns deles:

A relação entre sons, ou seja, se preocupe em desenvolver neles um comportamento que os leve a colocar dúvidas e a fazer verificações, pois a escrita apresenta uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais, que caracterizam a sua natureza. Assim sendo, aprender a língua escrita, as letras representam sons. Um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser representado por várias letras; a correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra é escrita com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem; a posição de cada letra no espaço gráfico, a direcção da escrita, a linearidade, a segmentação.

Zorzi (2003) considera ainda essencial que a criança seja capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, o que pode resultar em estratégias geradoras de escrita, e que permita dar-se conta das possibilidades de construção silábica e das variações de intensidade de uma sílaba para outra, ou seja, da noção de tenacidade. Diz o autor que só compreendendo estes aspectos é que as crianças irão pondo de lado hipóteses fonéticas, substituindo-as por hipóteses ortográficas, o que significa ser capaz de pensar nas palavras, não só a partir da sua estrutura sonora, mas também a partir de um referencial visual, considerando a forma gráfica que as palavras têm. A referência será não o que se diz, mas também o que se vê escrito.

O mesmo autor considera ainda que, no mínimo, dois factores importantes interferem na estabilização, ou na memorização, no modo como se escrevem as palavras, provavelmente actuando de modo interligado:

Processos perceptivos - o factor relevante, neste caso, diz respeito à memória visual que depende, por um lado, do acesso ao modo correcto e, por outro lado, da frequência de ocorrência e uso das palavras (na escrita espontânea), de modo a permitir a estabilidade das imagens visuais adequadas.

Processos gerativos generalizadores - o aspecto principal destes processos caracteriza-se pelo emprego de pistas fonológicas e gramaticais que ajudarão o aluno a decidir sobre o modo de escrever, facilitando a busca de relações diversas entre as palavras.

Vejamos, agora, algumas actividades de ensino explícito que contribuirão para o desenvolvimento da ortografia:

A construção de referenciais tanto para o léxico como para a gramática (o ensino de algumas regras deve ser completado, tendo sempre em vista o desenvolvimento da consciência ortográfica).

A reprodução de palavras ou de frases observadas por algum tempo e que o aluno terá de memorizar antes de escrever, na ausência do modelo. Em suma, o aluno deverá, gradualmente, ir tomando consciência das suas limitações e dos seus lapsos, para poder ultrapassá-los.

A escrita-descoberta acaba por rematar o que acabámos de afirmar, porque praticando esta actividade, os alunos são capazes de formular hipóteses sobre a ortografia. De entre as várias propostas possíveis de levar ao contexto pedagógico, seleccionámos algumas deles: o ditado de palavras e frases que o aluno é capaz de escrever com ortografia correcta; a leitura e a escrita de textos; a revisão dos textos escritos.

De facto, por volta dos sete, oito anos, embora as crianças tenham dificuldades no domínio do código, as aprendizagens fundamentais remetem para a ideia de frase e contexto de texto, como conjunto de frases. O não domínio cabal da ortografia não pode justificar que as crianças não escrevam textos, pois para que reflectam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua permite é preciso que leiam, produzam e reproduzam, não apenas frases isoladas, mas textos. Aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não se reduz aos usos que a escola faz ao solicitar cópias, ditados, completação de frases, redacções. Com efeito, implica compreender as funções sociais da escrita, isto é, que ela seja usada para dar ou receber informações, para questionar, para

conversar, para instruir, para permitir a organização de pessoas no tempo e no espaço, para divertir, entreter, entre outras. Em suma, a competência da unidade de texto vai-se adquirindo de forma menos explícita.

Em relação à aprendizagem da ortografia, há consenso entre os especialistas de que ela deverá surgir integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de actividades comunicativas e globais, como aliás já afirmámos. Deste modo, serão as repetidas experiências de leitura e de escrita, assim como o conhecimento da língua, que farão com que as informações que se vão instrumentando acabem por se fixar na memória. Contrariamente a perspectivas antigas, também a memória é fundamental na aprendizagem da escrita. Assim sendo, esta também pode e deve ser trabalhada como complemento à aprendizagem da expressão escrita.

Quanto à consciência ortográfica, entendemos que, desde cedo, o aluno deve tomar consciência das probabilidades do erro. Com efeito, já no primeiro ciclo, poderão ser trabalhadas algumas probabilidades de erro, pois na aprendizagem da ortografia existe um processo de apropriação gradual pela criança, que, ao agir sobre a linguagem, vai formulando hipótese. Gradualmente, ela irá rejeitando as hipóteses fonéticas para as substituir, posteriormente, por hipóteses ortográficas. Tais hipóteses servem, assim, como referência, ou seja, determinam os modos de proceder e de produzir a escrita num determinado momento.

Dada a complexidade do processo de escrita, como, aliás, refere Barbeiro (1993), já citado, não é possível ter presente, durante a redacção do texto, tudo quanto é necessário para que o produto final corresponda totalmente ao que se pretende. É no momento da revisão da sua própria produção que a criança poderá reflectir sobre o que aprendeu nas aulas, para melhorar o que escreveu. Assistimos, ainda, a uma permanente interacção do leitor com o texto, como refere Contente (2000). Para este autor, os sujeitos, ao criarem hábitos de leitura, desenvolvem, em simultâneo, a consciência acerca da estrutura frásica e lexical do texto, o que pode levá-los a produções de texto melhor conseguidas. Parece-nos credível que a capacidade reflexiva, ao nível do desem-

penho da leitura e da escrita seja encarada numa perspectiva de transversalidade do currículo.

1.5. Erros Ortográficos e Distúrbios de Aprendizagem

Embora o conceito de erro ou lapso seja identificado mais adiante, também aqui é enquadrado, na óptica das convenções da linguagem escrita. De facto, ao iniciar a aprendizagem da escrita, a criança apoia-se no conhecimento que já possui da língua oral construindo, de início, hipóteses fonéticas. É, pois, natural que surjam erros ou lapsos. O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua, devendo ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, como processo de construção de conhecimentos sobre a escrita. Os erros são naturalmente produzidos por todas as crianças. Todavia, o processo de construção de conhecimentos relativamente à escrita não é igual para todas elas: para umas, esse processo mostra-se mais difícil, para outras, mais fácil.

Segundo Zorzi (1998), já citado, um dos indicadores de tal dificuldade pode ser a quantidade de tipos de erro (representações múltiplas, apoio na oralidade, omissões, junção – separação, trocas surdas/sonoras, generalizações, acréscimo de letras, letras parecidas e inversões) que a criança apresenta, assim como a frequência dos mesmos. Se, ao fim de um certo lapso de tempo e após a realização de observações sistemáticas, se verificasse que se mantinha ou mesmo aumentara a frequência e variedade de alterações do código escrito, poderíamos supor que a apropriação do sistema ortográfico não se estaria a processar de uma forma adequada. A criança não estaria, assim, a fazer progressos na sua aprendizagem, apesar de estar em contacto com a escrita. Em casos como este, poder-se-ia pensar em distúrbios. Mas, nem sempre a presença de dificuldades significa a presença de um distúrbio. Além disso, essas dificuldades podem não estar centradas na criança, uma vez que o não aprender pode ser também consequência de um ensino deficiente ou

ineficaz. Mesmo que se trate de um distúrbio de aprendizagem, isso não significa uma incapacidade para aprender ou, mais concretamente para se apropriar do sistema ortográfico. Nesta perspectiva, a escola deverá apontar para o acompanhamento da evolução do processo de apropriação para poder compreender, de um modo mais preciso, o que as dificuldades da criança poderão significar.

Procurar soluções possíveis que contribuam para uma aprendizagem mais efectiva, visualizando o aluno como um sujeito interventivo em todo o processo deverá ser o papel do professor, como vem referindo, entre outros, Inês Sim-Sim (1997).

Em suma, o processo gradual de construção do sistema ortográfico pelas crianças, assim como as dificuldades que são inerentes ao próprio sistema de escrita devem ser compreendidos de forma mais cabal para que se possam distinguir as dificuldades dos distúrbios de aprendizagem. Vejamos, desde logo uma caracterização do erro, bem como uma possível categorização.

1.5.1. Erro ou Lapso: De uma Breve Reflexão a uma Possível Categorização

Desde sempre a problemática do erro, no âmbito da produção escrita dos alunos, tem sido estudada pela pedagogia em diversas áreas. Todavia, tal processo pode ser perspectivado de formas distintas e diferenciadas, segundo os diferentes enfoques epistemológicos.

Até há um passado recente, o erro era identificado como símbolo de uma aprendizagem errónea, sendo o papel do professor o de controlar tal processo, no sentido de se evitar e controlar tal lacuna. Riscava-se o escrito de forma intensa, por forma a que o aluno não voltasse a visualizá-lo. Tal prática enquadrava-se na teoria Behaviorista, onde o aluno ao responder ao estímulo externo apresentava respostas erradas que deveriam ser corrigidas de imediato.

Actualmente, o erro ou lapso é visto como algo que corre mal no percurso da aquisição e desenvolvimento da linguagem, mais particularmente na oralidade do aluno, constituindo, assim, uma parte inevitável da aprendizagem. Com efeito, como referem Dulay e Burt (1982:139):

Errors are the flawed side of learner speech or writing. They are those parts of conversation or composition that deviate from some selected norms of mature language performance. Teachers and mothers who have waged long and patient battles against their students', children's language errors have come to realize that making errors is an inevitable part of learning. People cannot learn language without systematically committing errors.

Segundo Gass e Selinker, os erros revelam o estado de conhecimento e aprendizagem da língua, podendo surgir devido a causas externas e superficiais, relacionadas com factores de comunicação e desempenho. Na óptica de Burt (1982), o erro é definido como um desvio sistemático da norma ou conjunto de normas. A forma como deve ser analisado o erro é apresentada por Ellis (1994:51), que elenca quatro questões: a primeira remete para a questão da norma, a seguir, já mencionada; a segunda refere-se à questão da distinção entre erro e lapso: “An error takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge. A mistake occurs when the learners fail to perform their competence.”; a terceira questão relaciona-se com o facto de os erros serem observáveis ou não observáveis “overt” ou “covert”, dependendo da sua situação fora ou dentro de contexto e no que concerne à quarta questão, esta relaciona-se com a adequação, onde podem ser considerados ou não, também os erros gramaticais.

Retomando, mais uma vez, a questão do erro ou lapso, Horwits (2006) afirma que o primeiro é uma forma incorrecta, mas consistente, quer no discurso oral, quer no discurso escrito, surgindo nas falhas do conhecimento linguístico da língua em questão, enquadrada na competência linguística e /ou na competência comunicativa. Quanto ao segundo, o lapso é composto por incorrecções relacionadas com factores exógenos, como a falta de concentração, de motivação ou de atenção.

No âmbito da pedagogia do erro, alguns autores enfatizam aquilo que pode ser fruto de uma assimilação mais ou menos rápida. Vejamos, a propósito, o que nos diz Van Patten, (2004: 45,46): "(...) the problem rose in part from the fact that the learners have limited processing capacity and cannot pay attention to form and meaning at the same time."

Quando falamos em erro implica que se fale na sua correção. No que respeita ao ponto de vista do aluno, verifica-se que este nem sempre concorda com a metodologia utilizada pelo professor. Schultz (2001: 67), na investigação desenvolvida neste campo, concluiu não haver uma concordância entre a forma como e quando o professor corrige o erro e a forma e frequência com que os alunos gostariam que aqueles fossem corrigidos. A citação a seguir apresentada ilustra este ponto de vista:

Virtually all students expressed a desire to have all their errors corrected while very few teachers felt this was desirable. In addition, while most students believed that "formal study of the language is essential to the eventual mastery of the language", only few teachers shared this view.

Uma visão muito particular sobre a correção de erros gramaticais é-nos apresentada, também, por Truscott (1996), ao afirmar que pode ser prejudicial e contraproducente, a correção deste tipo de erros. Com efeito, vem corroborar esta perspectiva a investigação de Ferris (1999), que distinguiu os erros corrigíveis dos não corrigíveis. Este autor sugere que os tempos verbais, concordância entre sujeito e verbo, uso de artigos, plurais e pronomes possessivos, como são orientados por regras, deve indicar-se ao aluno a ferramenta necessária para a resolução do problema. As gramáticas podem, assim, ser o suporte para a explicitação daquele erro.

Quanto ao segundo tipo de erros, estes enquadram-se na seleção de vocábulos adequados, nas expressões idiomáticas, no uso de preposições, na ordem das palavras na frase...como são idiossincráticos, exigem que os alunos saibam usar os seus conhecimentos prévios para corrigir o erro. Aliás, grande parte das teorias de aprendizagem de uma língua, à excepção da teoria beha-

veorista, já por nós citada, considera que no processo de compreensão da escrita e da leitura, o erro é algo de muito positivo, enquanto potenciador e promotor de novas aprendizagens.

Como docentes, entendemos que deverá sempre proceder-se à localização do erro e descrição do mesmo, para posteriormente se proceder à sua correcção. Azevedo (2005: 79) propõe algumas pistas de trabalho para, em contexto pedagógico, procedermos à exercitação do subprocesso de revisão. Apresentamos alguns passos encontrados naquele autor, no âmbito da chamada *caça ao erro* e possível forma de o corrigir:

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

Para correcção de erros, propõe ainda a utilização de um código de correcção, que possibilite ao aluno autonomia na correcção dos seus erros, que poderá ser como a que a seguir se apresenta:

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

Fig.3: Proposta de Fernando Azevedo (não publicada)

Outras propostas poderão, ainda, ser utilizadas, segundo o mesmo autor: a utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto; o emprego de palavras em que o aluno erre frequentemente, em dicionários pessoais e jogos de palavras; a construção de novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes.

Em suma, podemos afirmar que no período correspondente ao Ensino Básico, as crianças tenham dificuldades no domínio do código escrito. O não domínio da ortografia não pode justificar que as crianças não escrevam textos, pois como referem Pereira *et al* (2005) «para que os alunos reflectam sobre o funcionamento da língua e sobre a comunicação que essa língua permite é preciso que leiam, produzam e reproduzam, não frases isoladas, mas textos.»

Os especialistas deste campo científico são consensuais em dizer que a aprendizagem da ortografia deve ser integrada na compreensão e na produção de textos, bem como na prática de actividades comunicativas e globais, como aliás, temos vindo a afirmar. Relativamente ao tratamento do erro, sabemos que há erros que serão mais facilmente corrigidos pelo aluno praticamente sozinho, enquanto outros implicarão uma intervenção do professor pensada e reflectida, para que os alunos reflectam também, não só em relação ao erro, mas, sobretudo, nos passos a seguir no processo de correcção e melhoramento de um texto, de maneira a que as imperfeições vão sendo eliminadas.

Assim, a própria correcção dos erros será um forte contributo para a activação e desenvolvimento da consciência (meta) linguística dos aprendentes. Uma outra técnica poderá ser a elaboração de um índice indicativo dos possíveis erros, procedendo-se a uma outra categorização. Vejamos a que está presente em Barbeiro (2007), que, pela sua simplicidade, pode servir uma grelha individual de correcção do erro:

- Erros ortográficos: troca de letra; ausência de letra; falta de acentuação;
- Construção frásica: frase; não frase;

- Pontuação ao nível da frase: excesso de pontuação; ausência de pontuação.

Embora, parecendo bastante redutora, entendemos que fornece ao aluno a capacidade de utilização de um discurso composto por enunciados apropriados que visam atingir determinados objectivos. Neste âmbito, no subprocesso de revisão, o aluno desenvolve competências em expressão escrita, de uma forma reflectida, não acumulando palavras, mas reorganizando-as através de um campo semântico sempre renovado.

Todavia, cremos que o professor deverá ter conhecimentos linguísticos para proceder a uma categorização mais profunda, de forma a poder entender o porquê da existência de erros e lapsos, no sentido de levar ao contexto pedagógico estratégias de remediação capazes de promover uma escrita efectiva e eficaz nos alunos. Azevedo (2005: 71) defende que «a quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso.» Também Mialaret (1979) categoriza os vários tipos de erros ortográficos, ao apresentar-nos os seguintes tipos de erro:

Erros de som, que se prendem com toda a identificação visual de um grafema traduzido por um fonema não correspondente;

Erros de forma que radicam na tradução de um grafema por outro grafema foneticamente identificado como tal, podendo ocorrer diferentes situações: confusão de sons ou forma; supressão, adição, má pronúncia da sílaba, substituição; inversão (horizontal e vertical); metáteses; erros em espelho.

Fomenko (1987), citado por Pliássova (2004: 84) menciona que «as incorrecções se formam como infracções às regras da norma, devendo, por isso, ser tipificadas de acordo com os aspectos reguladores do uso da linguagem». Assim, Fomenko enumera regras de pronúncia, de utilização vocabular, de morfologia, de sintaxe, de ortografia e de pontuação. Os desvios relativamente a essas regras apresentam-se como infracções relacionadas com a pronúncia incorrecta das palavras; lexicais, ou o uso inadequado de palavras, liga-

do, essencialmente, ao desconhecimento dos seus significados; morfológicas; sintácticas; ortográficas e de pontuação. Pleyan (1971, citado por Azevedo 2005: 71-72) apresenta-nos a seguinte tipologia:

- Tipo I: Errores debidos a que la pronunciación de estas palabras te confunde.
- Tipo II: Errores debidos a que oyes pronunciar así esas palabras a todo el mundo y las escribes como las pronuncias/y aunque esta pronunciación no es correcta, tu lo haces de la misma manera.
- Tipo III. Errores gramaticales.
- Tipo IV: Errores en el vocabulario.
- Tipo V: Errores de construcción de la lengua.

Corder (1981) propõe que as incorrecções sejam classificadas como sendo conducentes a falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem no âmbito da grafia e da fonologia, gramatical e léxico-semântico, tendo todavia consciência de que esta categorização pode ser insuficiente e sistemática. Rebelo *et alii* (2000: 167-168) estabelece uma classificação das incorrecções do domínio ortográfico e propõe que sejam definidos como «erros de identificação de fonemas», «fenómenos fonéticos» e «confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema».

Sousa (1999: 6), apoiando-se nas teorias de Vega e Caramazza (1991), propõe um modelo «de duplo canal», em que na transcrição de um código oral para um código escrito, o escrevente que segue a estratégia fonológica incorre em erros que se regem por regras de conversão fonema-grafema (ausência de consciência fonológica e fonémica). Com efeito, devemos salientar que os escreventes que recorrem a uma estratégia léxico-gráfica encontram na memória de longo prazo a grafia correcta para palavras regulares e irregulares. Todavia, caso sejam palavras pouco utilizadas, a memória facultar-lhes-á «uma informação deficiente que se traduzirá em omissões, adições, substituições, inversões de grafemas ou uma combinação de mais do que um destes tipos». Aliás, a implicação da memória no processo de escrita já foi por nós assinalado, neste estudo.

Sousa, supracitada, apresenta-nos, efectivamente, uma tipologia com três grandes categorias de erros:

Erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe I), que incluem erros de adição, de omissão, de substituição e de troca de posição ou inversão;

Erros foneticamente correctos e graficamente incorrectos (Classe II), enquadrando-se, aqui, a substituição de maiúsculas / minúsculas, as grafias homófonas, as omissões ou adições de sons mudos e os erros de divisão / aglutinação;

Outros (Classe III), que dizem respeito, exclusivamente, aos erros ocorridos durante um ditado.

1.6. Modelos de Escrita

A consciencialização das dificuldades manifestadas pelos alunos e professores no ensino/aprendizagem da escrita marcou, significativamente, a evolução da investigação no domínio da escrita. Os múltiplos contributos das mais variadas áreas do saber, nomeadamente da Psicologia Cognitiva, da Sociolinguística, da Psicolinguística Textual e da Pragmática, estas últimas, por sua vez, centradas no funcionamento textual e discursivo, permitiram a mudança, dando azo ao abandono das metodologias tradicionais centradas no produto final. Esta mudança, mais evidente na década de oitenta, passou a conceber o acto de escrever como resultante de interacções entre cognição e comunicação, visando a resolução de problemas. Perante tais factos graduais, surge, com efeito, uma nova perspectiva de análise acerca da aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de escrever, como aliás refere Sardinha (2006:156):

[...] o produto final, onde se chegava copiando modelos de boa escrita, passou para segundo plano. Actualmente, a tónica é colocada no acto de escrita em si mesmo, ou seja a atenção dos investigadores e dos professores começa a focalizar o processo de construção do texto e, em simultâneo, valorizam-se os processos interiores dos sujeitos quando tentam construir o texto.

Constata-se, nesta perspectiva, que os processos interiores assumem, deste modo, lugar de relevo no decorrer da tarefa de produção de um texto escrito, pois esta implica uma participação activa da consciência e da memória num trabalho de selecção de opções em função dos objectivos que vão surgindo, quer num plano global mais abstracto, em que se considera, entre outros aspectos, a finalidade, o tipo de discurso ou o seu destinatário, quer ao nível mais correcto, o das frases (Carvalho, 1999).

Estamos, efectivamente, face a um processo extremamente complexo, uma vez que os mecanismos cognitivos, dificilmente observáveis, interferem a cada passo no processo de escrita, facto que conduziu à criação de modelos que reproduzissem, o mais fielmente possível, o seu funcionamento. Assim, o modelo processual de escrita mais emblemático foi apresentado por Flower e Hayes (1981), fornecendo-nos uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto da escrita (Carvalho, 1999). Este modelo enfatiza a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo, abolindo a crença tradicional em vigor, ao mesmo tempo, convocando três domínios essenciais: a memória a longo prazo do escrevente; o contexto de realização da tarefa e o próprio processo de escrita que envolve, por sua vez, três operações interactivas: planificação, textualização (ou redacção) e revisão. A figura que se segue retrata o modelo supracitado:

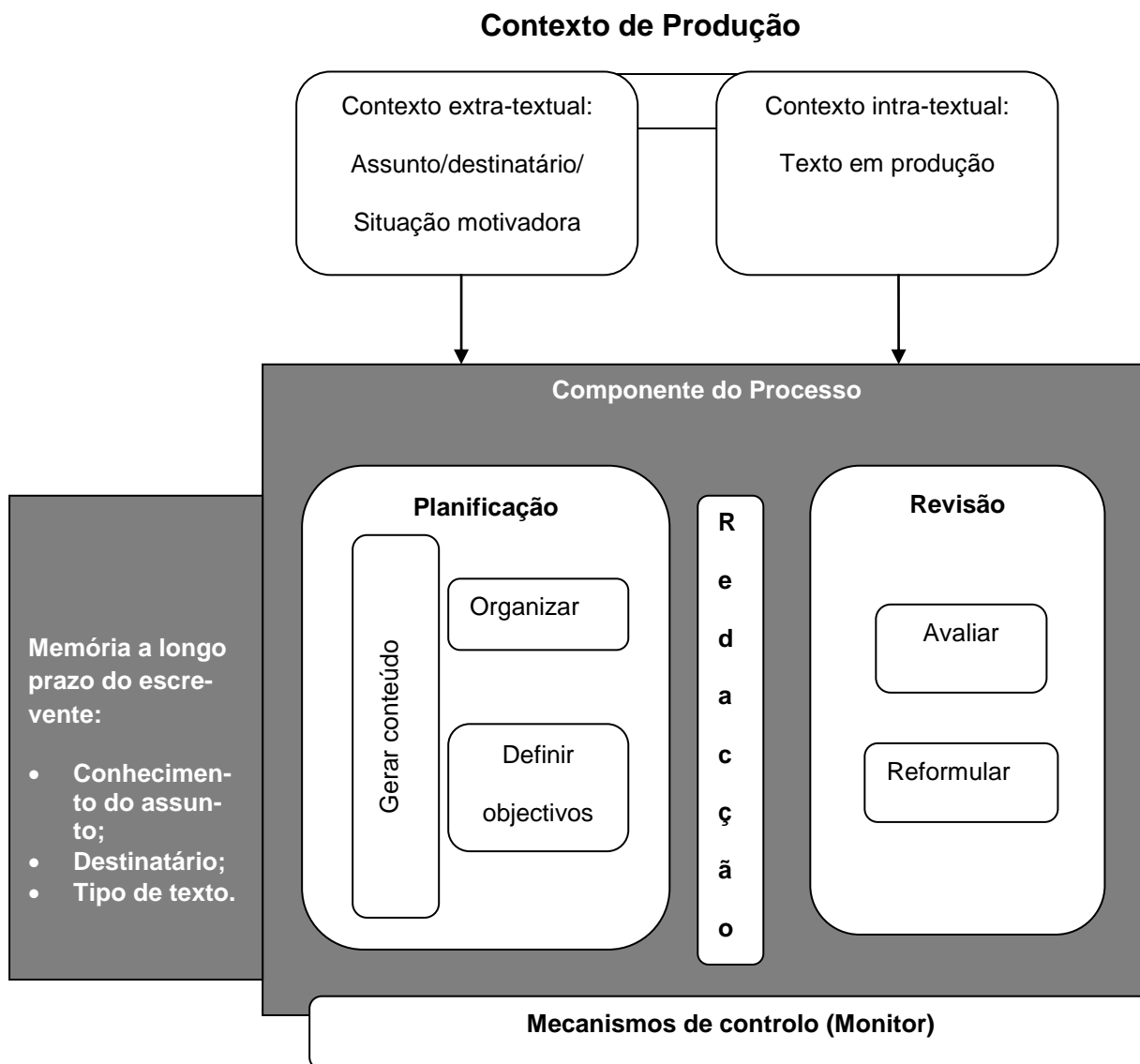


Fig. 4: Modelo de Flower e Hayes (1981)

Da leitura deste modelo sobressai, primeiramente, o contexto de tarefa, que inclui as dimensões extra e intra-textual (tema, objectivo, destinatário, motivação e texto em produção), por relacionar tudo o que internamente influencia o escrevente no início da tarefa, no âmbito do que produziu, bem como no que virá a produzir. A memória a longo prazo é demarcada pelos conhecimentos existentes na mente do escrevente sobre o tema, o destinatário, a tarefa a realizar ou o tipo de texto a produzir. Quanto ao processo de escrita, propriamente dito, este subdivide-se em três sub-processos: a planificação, a textualização (ou redacção) e a revisão. O primeiro refere-se à construção mental do saber; o segundo à transformação do saber em linguagem

verbal escrita e o terceiro reporta-se à reflexão e transformação do texto produzido. Todo este processo é controlado por um monitor, que determina o momento em que o escrevente passa de um sub-processo ao outro, opção essa determinada, simultaneamente, pelos objectivos, hábitos ou estilos pessoais de escrita do escrevente. Mas, apesar do modelo de Flower e Hayes se poder considerar um marco face à explicação do processo de escrita, outros modelos deverão ser explicitados, no sentido de nos proporcionarem uma visão alargada no tempo.

1.7. Perspectivas Tradicionais Sobre a Escrita e a sua Aprendizagem

Para uma compreensão mais clara do que temos vindo a defender, entendemos que cabe, nesta parte da dissertação, uma breve resenha sobre perspectivas tradicionais da aprendizagem da escrita, bem como dos modelos que as explicam.

De facto, dizem-nos Martins e Niza (1998) que, tradicionalmente, o ensino da escrita só devia ser iniciado, a partir do momento em que as crianças manifestassem um certo grau de maturidade, ao nível de aptidões psicológicas, tais como a lateralização, a motricidade fina e a estruturação espacial e temporal. Estas aptidões constituíam pré-requisitos para a aprendizagem da escrita.

Considerava-se que a preparação para a escrita passava pelo treino das actividades propedêuticas, tais como o traçado repetido de grafismos e letras. A escrita era vista como uma actividade individual e solitária.

1.8. Modelos Lineares e Não Lineares de Escrita

A partir dos anos 70, outras perspectivas foram surgindo com investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no

processo de escrita, dando origem aos chamados modelos lineares e modelos não lineares de escrita (Martins e Niza, 1998: 163).

1.8.1. Modelos Lineares

Nestes modelos, o processo de escrita inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve, continuando através do significado daquilo que se quer comunicar, organizado pela estruturação das frases, codificadas no sistema alfabético (Martins e Niza, 1998:163)

Todavia, foram várias as críticas a estes modelos, pois a visão da escrita que veiculavam era demasiado simplificadora, ao defender uma sequência fixa e linear de produção que ia da pré-escrita, à escrita e reescrita.

Ora, mais recentemente, considera-se que a linguagem traduz múltiplas formas de pensamento, de tal modo que, pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interactivos e recíprocos (Martins e Niza, 1998:164).

1.8.2. Modelos Não Lineares

Quanto aos modelos não lineares de escrita, já citámos o de Hayes e Flower. A crítica mais comum a este modelo remete para o seguinte: «a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos. Aquele que escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social, como a tomada em consideração do tema e da situação, das finalidades e dos destinatários.» (Martins e Niza, 1998:166).

1.9. Perspectivas Sociais da Escrita

Dizem-nos os mesmos autores que, em vez do conceito de modelo, muitos investigadores preferem, hoje, considerar aquilo que designam por perspec-

tivas sociais da escrita. Sob este ponto de vista, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita.

De facto, o tema e a situação em que se escreve determinam o texto a produzir. Tal como as notas sobre o comportamento de um animal que se observa durante um tempo reduzido, terão características diferentes as notas que resultam da consulta a uma enciclopédia.

Também as finalidades da escrita determinam, igualmente, o tipo de texto a produzir. Assim, se o objectivo de quem escreve for comunicar uma informação, por exemplo, uma notícia, ou um convite, o texto é de tipo informativo. Por sua vez, se o objectivo for dar instruções, por exemplo, as regras de um jogo ou escrever uma receita, o texto produzido será de carácter prescritivo ou instrucional. Estes dois textos terão estruturas diferentes.

Os destinatários determinam, igualmente, o texto a produzir. Deste modo, se escrevemos para crianças, a linguagem e a estrutura do texto devem ser mais simples do que se escrevemos para adultos.

Tal como se pode verificar, a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos referidos pelos modelos lineares e não lineares, já mencionados. Ora, quem escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social, como a tomada em consideração do tema, da situação, das finalidades e dos destinatários. Tal perspectiva fundamenta o desenvolvimento de estratégias e de actividades de escrita na escola, em colaboração e em interacção.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE ESCRITA

Partindo do modelo de Flower e Hayes, já explicitado, centraremos particular atenção nos sub-processos atrás referidos. Importa, todavia, destacar que este modelo assenta no princípio inovador da recursividade e interactividade dos sub-processos, os quais não se apresentam de forma estanque ou linear, mas antes ocorrem de forma interactiva, mais ou menos intensa, em diferentes momentos da escrita. Assim, tentaremos caracterizar cada sub-processo.

2.1. A Planificação

Amor (2001,cit. Sardinha, 2005:112) define este subprocesso como a mobilização de conhecimentos em sentido lato, mobilização essa em torno do mundo e das coisas, dos procedimentos, dos contextos os referentes às situações de produção, visando:

[...] não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objectivo de comunicação (...) – macroplanificação – e a concepção de um esquema organizativo – microplanificação – conducente ao discurso na sua forma final.

Segundo a autora, estes processos são “(in)formados” por duas variáveis – memória e contexto – que condicionam a selecção da informação e a estruturação do discurso. Trata-se, efectivamente, como refere Sardinha (2005) de um subprocesso segundo o qual o escrevente forma a representação interna do saber. Tal representação tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística. Nesta óptica, este processo pressupõe vários sub-processos, dada a função de criação de um plano de composição e a definição

de objectivos que irão nortear a textualização, sendo que tais factores são concretizados sobretudo a nível mental. Logo, planificar implica que o escrevente faça a gestão do conteúdo, o qual deverá ser organizado de acordo com os objectivos a definir. O primeiro destes subprocessos – geração de ideias ou conteúdo – opera-se com recurso à memória e a fontes externas. Refere Sequeira (1990, cit. Sardinha, 2005:31):

[...] atribui um papel relevante à memória, pois é aqui que o indivíduo armazena as suas estratégias de pesquisa e « recuperação dos conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos ... sistematicamente organizados em classes e categorias.

A activação do conhecimento conduz à recuperação e selecção da informação em função da tarefa que o sujeito deverá realizar, dos tipos de estratégias de codificação que utiliza e do conhecimento do sujeito sobre o tema a desenvolver. O sub-processo - organização do conteúdo assenta na disposição das ideias recuperadas e que Sardinha (2005:31) sintetiza do seguinte modo:

[...] para além do papel importantíssimo atribuído à memória, a existência de um plano harmonioso que guie as numerosas decisões que o sujeito deve tomar é fundamental, porque quando a tarefa é vaga e o objectivo não é explícito não há uma estratégia de solução. O escritor necessita sempre de um plano que guie as numerosas decisões que terá que tomar.

É neste cenário que o terceiro subprocesso pressupõe que o indivíduo defina os objectivos processuais e de conteúdo, apontando a definição das instruções usadas pelo escrevente no controlo do seu processo de escrita, relacionando-os com aquilo que pretende transmitir. De facto, enquadrando-se a escrita numa actividade complexa, Carvalho (1999) considera que podem ser ponderados diferentes tipos de planificação: uma mais geral, antes do início da redacção, e outra mais específica, à medida que se vai escrevendo o texto.

A planificação torna-se num importante subprocesso, conceito que Hayes afirma no âmbito da profundidade da planificação que parece estar

associada no sucesso na expressão escrita. Em suma, a planificação é fundamental para, de acordo com Serafini (1991:20), “ poupar tempo e para distribuir o tempo de que se dispõe”, ou ainda, perspectivando Rei (1994:41):

[...] não esqueceremos nada de essencial, para não nos repetirmos e sobretudo para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz, com a impressão que queremos fazer nascer no leitor, com a descrição do objecto ou do mundo de coisas que queremos criar.

Após a identificação do subprocesso inerente ao processo de escrita, a planificação, que implica sempre a activação dos conhecimentos prévios dos sujeitos, passemos, de imediato, à textualização ou redacção.

2.2. A Textualização ou Redacção

Vygotsky (1979) defende que escrever é passar de uma espécie de rascunho mental à comunicação, recorrendo-se às palavras e à combinação entre elas, sendo que tal discurso se distingue pela sua sintaxe própria, aparentemente desconexa e incompleta, com tendência para a elipse e predicação. Flower e Hayes (1981), que continuamente temos vindo a citar, vêem esta componente do processo de escrita como um processo de conversão de representações internas em linguagem visível. Humes, (1983) referenciado em Carvalho (1999), define-a como o processo de transformação do pensamento para outra, ocorrendo tal mudança no sentido do plano das ideias, para o plano da representação gráfica. Barbeiro (cit. Sardinha, 2005:75) considera a redacção:

[...] como a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita, isto é, o processo que transforma ideias ou pensamento em linguagem visível, em representação gráfica.

Rei (1994), corroborando Barbeiro, alerta que no âmbito da redacção nos devemos esforçar por encontrar a forma verbal completa e adequada para o nosso pensamento. Amor (1999) sintetiza que a textualização corresponde à

conversão em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior. Porém, ao nível da organização das ideias, esta autora fala no conceito de linearização do enunciado, conceito que Carvalho define como estando subjacente à ordenação das unidades linguísticas que veiculam o significado. Tal afirmação permite-nos sublinhar Amor, onde a linearização não ocorre de modo linear, desenvolvendo-se num ritmo marcado por pausas, hesitações e reformulações. Também Barbeiro (2001:66), a propósito refere que:

[...] a não linearidade abre lugar à reformulação, antes mesmo de o texto ter sido completado. A diversidade e a recursividade entre as componentes de planificação, de redacção e de revisão exigem ao sujeito a capacidade de as manter actantes ao longo do processo e de tratar a informação segundo perspectivas como a correcção linguística, a adequação ao conhecimento do destinatário, a escolha estratégica para alcançar os objectivos.

Fayol e Schneuwly (1987) (citados por Carvalho, 1999:65) e corroborando Barbeiro explicam o processo de redacção, como sendo a colocação da informação em texto que, não tendo, inicialmente uma sequencialização, devem procurar as soluções possíveis:

Le problème que doit affronter et tenter de résoudre l'auteur de tout texte à linéariser des informations qui n'ont que rarement une organisation séquentielle. Il lui faut donc à la fois mettre en relation des éléments séparer spatiotemporellement dans la chaîne écrite et marquer l'absence de relation entre éléments pourtant proches.

No que concerne ao processo de redacção, Fonseca (1994:160-161) define a textualização como “a capacidade de dar instruções textuais explícitas que possam guiar o receptor na (re) construção da textualidade, entendida como «[...] la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte», acrescentando que se trata de um processo que “consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva”. Esta investigadora destaca, ainda, um outro aspecto: a linearização subentende a articulação entre um nível micro-estrutural, mais profundo, afirmando:

[...] que um texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a forma de linearidade, *a globalidade persista*" [...]. A textualidade não é o resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de texto, é indispensável que a sequencialidade se oriente significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma *configuração específica*.
(idem)

A articulação entre a linearidade e a globalidade torna-se fundamental na construção de um texto coeso e coerente, propriedades da textualidade presentes em Mateus, Brito, Duarte e Faria (2003:89), encaradas num conjunto de diferentes formas de conectividade:

No primeiro caso, a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos linguísticos (universais, tipológicos ou particulares) de sequencialização – i.e, de ordenação linear – dos elementos linguísticos; a este tipo de conectividade chama-se **conectividade sequencial** ou **coesão**. No segundo caso, a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo: este tipo de conectividade tem sido designada **conectividade conceptual** ou **coerência**.

Podemos afirmar que a coesão textual se enquadra nos processos de sequencialização que, por sua vez, asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Quanto à coerência ou conectividade conceptual resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o conhecimento do mundo de cada sujeito. Neste âmbito, a coesão e a coerência textual garantem a criação de ligações entre os diferentes elementos na progressão sequencial do texto, requerendo do escrevente o domínio destas formas de conectividade, bem como o domínio de gestão entre aquilo que já foi dito e a integração de novas informações. Na senda de Amor (1999: 117-118), apontam-se quatro regras de boa formação textual: *regra da repetição* (presença de elementos em estreita recorrência no interior do texto); *regra da progressão* (acréscimo semântico constantemente renovado, aquando do desenvolvimento do texto); *regra da não contradição* (o desenvolvimento do texto implica a não inserção de qual-

quer elemento semântico contradizendo um conteúdo ou pressuposto anterior); *regra da relação* (exige a congruência dos factos mostrados).

Mediante o exposto, visando os aspectos referentes ao subprocesso de redacção, Carvalho (1999:66) afirma que “este constitui a componente que remete para a dimensão concreta da comunicação escrita em que a linguagem assume a sua existência específica.”

Face a esta multiplicidade de aspectos, verifica-se que esta tarefa é cognitivamente exigente para o escrevente, pois este é, segundo Barbeiro, chamado a tomar decisões, não se limitando a montar peças, segundo um algoritmo pré-definido.

2.3. A Revisão

Ao iniciarmos uma reflexão sobre esta componente do processo de escrita, que mais não é do que o aperfeiçoamento último do texto, socorremo-nos, aqui, das palavras de Esteves Rei (1994:16) quando este afirma:

[...] através de múltiplos retoques e emendas, corrijamos, forcemos, cortemos, aligeiremos a expressão da mensagem a comunicar até que as nossas ideias apareçam claras, completas e satisfatórias.

De facto, o subprocesso de revisão tem como objectivo último o aperfeiçoamento geral do texto, pois como diz Barbeiro, o aluno ao atingir o limiar do texto pode já olhá-lo enquanto texto global.

Vejamos, então, como Barbeiro (2003:99), se refere a este subprocesso: “[...] ao atingir o limiar do texto, o sujeito pode olhá-lo sob uma nova perspectiva: enquanto texto global”.

Este será, efectivamente, o momento encarado como o processo que funcionará para melhorar a qualidade do texto. Carvalho (1999:67), citando Humes, sintetiza: “terceira componente do processo de escrita, a revisão consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do

texto ao objectivo inicial.” cremos, pois, que a revisão não corresponde a uma simples releitura do texto. Pelo contrário, trata-se de um texto já construído, prosseguindo-se com um novo momento da redacção, quando necessário, ou para avaliar o texto previamente escrito em relação ao objectivo pretendido, e procedendo-se, em simultâneo, à sua reformulação. Corroboramos Amor (1999:112), quando encara esta componente do processo de escrita como o momento de:

[...] (re)leitura do texto para aperfeiçoamento e correcções, sobretudo de superfície; processa-se ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração (*lay-out*).

A mesma perspectiva está presente em Flower e Hayes (1981), referenciados em Carvalho (1999), ao considerarem que a revisão é um processo que envolve os dois subprocessos: a leitura para avaliação e a reformulação. Terminando, aqueles autores apontam a revisão como:

[...] o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar. (1981:67)

Porém, mais uma vez, referimos a recursividade de todas as componentes presentes no processo de escrita, se bem que, durante a fase de textualização, a existência de uma porção de texto já escrito pode activar a própria componente de revisão (Barbeiro, 1999: 91).

[...] ao acompanhar as outras componentes, planificação e redacção, designadamente na fase de textualização, a revisão permite ir avaliando a adequação do que já foi escrito face às finalidades do texto e relacioná-los com o que ainda falta escrever tendo em conta o plano inicial ou alterado. (*idem*)

Assim sendo, a revisão concretiza-se em qualquer momento do processo de escrita, em direcção a níveis mais específicos, mais profundos ou mais globais, sem apontar simplesmente para a releitura e/ou reparação de proble-

mas, gerando, esporadicamente, nova planificação mental que pode suceder antes mesmo do início do processo de redacção. Face a este cenário, Carvalho (1999:68) conclui:

[...] a revisão constitui um processo que se reveste de elevada complexidade pois implica considerar os objectivos do texto, prever até que ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução[...]“a exemplo do que acontece no processo de planificação, implica a consideração de entidades que existem apenas no plano mental, pelo que exige, naturalmente, uma certa capacidade de abstracção para poder ser levado a cabo.

A proposta de Cassany (1995), apresentada na figura 5, permite visualizar o subprocesso de revisão, dependente da geração de ideias, onde, obviamente, tudo começa, passando pela redacção, porque, como temos vindo a constatar, estamos em presença de um processo recursivo, onde todos os subprocessos estão em permanente interacção:

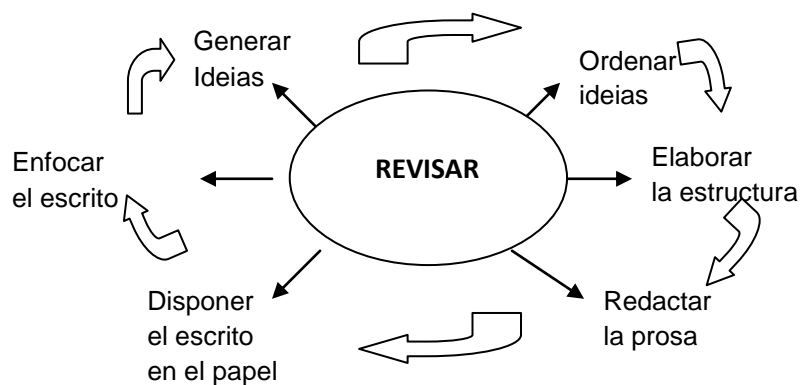


Fig. 5: Revisar. Cassany (1995)

Com efeito, como podemos observar, a actividade de revisão ocupa um lugar central no processo de escrita que não se circunscreve a um momento de pós-redacção, mas estabelece com as outras componentes do processo uma conexão, ou seja, a revisão implica a alteração das outras fases do processo,

que se manifesta num movimento cíclico; poderemos ter que reiniciar o processo num movimento de interactividade. Esta ideia tem sido corroborada por vários autores citados, citados ao longo deste trabalho.

Para Cassany «rever é muito mais que uma técnica ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude de escrita e um estilo de trabalho» (1995: 231). Para o autor, aquele subprocesso exige uma filosofia de escola. Mas, normalmente, a atitude ali adoptada parece não ir além da correcção da escrita feita exclusivamente pelos professores, visto que estes se concentram no produto escrito, corrigindo e classificando, sem terem em conta a possibilidade de os alunos o valorizarem, através da reformulação.

Vejamos a visão de Manuela Cabral (1994), para quem o percurso habitual da prática escrita, em contexto escolar, é o seguinte:

[...] o professor solicita um trabalho (não analisaremos agora em que condições), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro aspecto mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com a tenção as anotações ou correcções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil. (1994:112)

Também Santos (1994) se pronuncia sobre o papel da leitura crítica no subprocesso de revisão. Para este autor, só a partir do texto se podem analisar estratégias de produção diversificadas no âmbito da sua eficácia comunicativa. Quando tal acontece, são vários os parâmetros conducentes à explicitação de modelos de organização textual. Com efeito, a produção de texto a partir dos conhecimentos dos sujeitos, enquadrada na adequação à situação de comunicação, é o resumo dos três itens apresentados:

- [...]
- A recolha de dados referenciais e culturais;
 - A descoberta de estratégias de produção plurais;
 - A aquisição, em suma, de competências básicas da comunicação que, por um trabalho persistente de explicitação e de conscienciali

zação, se tornam susceptíveis de reinvestimentos futuros, em escritos cada vez mais aperfeiçoados. (Santos, 1994: 148 e149).

Cassany, já citado, acrescenta ainda que desprestigiar o subprocesso de revisão é mutilar o processo global da expressão escrita, visto que a revisão, componente fundamental em todo o processo, não sendo exercitada, impede o desenvolvimento integral de habilitações linguísticas. Vejamos como Stelzer Morrow (1991), citado por Cassany (1993a), distingue três modelos, segundo a responsabilidade e a função que exerce cada sujeito no processo de revisão, na figura 6:

	Activo-pasivo	Guía-cooperación	Colaboración mutua
maestro	- activo	- da instrucciones	- lector del texto
alumno	- pasivo	- las realiza	- autor
ejemplo	- el maestro corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El maestro marca los errores y orienta la corrección; el alumno sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar en el escrito.

Fig. 6: Interações Maestro – Aluno. Morrow (1991, cit. Cassany 1993 a)

Embora corroborando esta perspectiva, Cassany aponta algunas diferencias. Veamos a figura 7:

Corrección tradicional	Corrección procesal
1. Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el contenido. Prime ayuda a construir el significado del texto después su expresión lingüística.
4. El maestro juzga el texto acabado.	El maestro colabora con el alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
6. Norma rígida de corrección. La misma forma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7. Corrección como reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática	Corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición.

Fig. 7: Corrección tradicional/Corrección procesal, Cassany (1993)

De facto, a revisão pode funcionar como indicador de um bom ou mau escrevente, competindo, sempre, ao professor, um olhar especial sobre os “escritores” inexperientes que revelam dificuldades de revisão. Nesta perspectiva, a consideração construtiva do erro deve ser um enfoque didáctico a implementar em contexto escolar

«Le fait de mises sur l’amélioration du processus de l’écriture pour la révision, implique, entre autres conséquences, que les stratégies et les démarches visant à habiliter l’élève au niveau de l’écriture doivent elles-mêmes faire l’object d’apprentissage» (Bordeleau, 1990 : 293).

Aliás, esta posição do professor que vê o aluno como elemento activo e interventivo no processo de ensino-aprendizagem é partilhada por Barré-De Miniac, (1996: 189).

Une telle démarche, centrée sur l’élève, rompt avec la tradition de l’enseignement uniforme et uniformisant et centrée sur le texte. (Barré-De Miniac, 1996 : 189)

Para Torre (1993), o professor pode e deve apoiar-se nos erros e dar-lhes sentidos, não se podendo generalizar juízos sobre os mesmos. De facto, são os indivíduos que têm problemas de expressão escrita e não o grupo ou turma.

Delgado, Martins e Duarte (1993) também interpretam os erros como indícios que permitirão programar uma intervenção pedagógica adequada. Através deles, pode-se alargar o conhecimento da língua e proporcionar o domínio de rotinas discursivas, para além de se criarem condições favoráveis à aquisição da capacidade metalinguística dos alunos, a par do desenvolvimento da competência linguística.

Aliás Brito, já citado vê no trabalho sobre o erro uma excelente forma de se reflectir sobre o funcionamento da língua, já que o domínio dos aspectos gramaticais constitui um meio de o sujeito escrevente melhorar a expressão linguística, quer escrita, quer oral.

[...] o professor poderá reflectir sobre temas tão diversos como mecanismos de concordância e de selecção de palavras, a expressão de modos e tempos verbais, relações lógicas entre orações, etc. (1997: 256)

Na perspectiva de Zorzi (1998), cujos estudos se perspectivam na análise do lapso, encontramos que o processo de aprendizagem da ortografia apresenta muitos obstáculos ligados, na maior parte da vezes, às características intrínsecas do próprio sistema alfabético. No entanto, outras dificuldades são de ordem conceptual, ou seja, dependem da forma como a criança compreende a escrita, do tipo de hipóteses que vai construindo e que orientam as suas produções. Assim, os erros ortográficos devem ser considerados e analisados consoante o nível de aprendizagem em que são produzidos, pois fazem parte de um processo de aquisição gradual e complexo. Como nos dizem Gadeau e Finet (1991 : 65) «il faut souvent, pour corriger l'orthographe, réfléchir sur l'ensemble de l'écrit produit, et mettre l'orthographe en relation avec d'autres aspects».

Como conclusão, podemos afirmar que o subprocesso de revisão é parte integrante do Ciclo de Escrita, não podendo perder o seu carácter individual, se bem que parte integrante das actividades que integram o colectivo, a turma, neste caso.

CAPÍTULO III

ESTUDO PRÁTICO

3.1. Justificações

O nosso estudo enquadra-se no Ciclo de Escrita, perspectivando o recurso aos subprocessos do processo de escrita. Com efeito, desenvolve-se ao longo das seguintes fases: planificação, correspondente à mobilização do conhecimento prévio dos alunos, redacção do texto e revisão. Todavia, entendemos que cabe nesta parte do estudo uma nova alusão ao conceito de texto, uma vez que aos nossos escreventes será solicitada a construção do mesmo, bem como uma definição de competência textual. Embora já tivéssemos tratado alguns conceitos no âmbito do texto e da textualidade, entendemos que a nossa parte prática necessitava de uma nova abordagem, visto que os alunos irão produzir texto.

3.1.1. Texto e Competência Textual

Em Van Dijk (1984:22), encontramos definições de texto que apontam para a construção teórica abstracta que significa o que, normalmente, chamamos discurso, ou seja, no conceito daquele autor destaca-se o facto de texto remeter para uma construção teórica abstracta, enquanto o discurso remete para a situação concreta de produção, num contexto pragmático.

Vejamos o conceito de texto em Adam (1981). Para este autor trata-se de uma estrutura sequencial, mais ou menos heterogénea, onde se podem estabelecer regularidades sequenciais.

Nesta perspectiva, pronuncia-se Duarte (2003:87) ao dizer-nos o seguinte:

Quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na

situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da actividade colaborativa de vários falantes são objectos dotados de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chamam-se textos.

Ora, no que se refere à linguagem humana, cujas propriedades apontam para a constituição de um texto, não pode ser alheio a este conjunto de propriedades designado por textualidade. Na óptica de Beaugrande e Dressler, (1983) tal textualidade obedece a uma sequência linguística cujas condições são as seguintes: **Coesão** – a superfície é constituída por unidades conexas; **Coerência** – o mundo do texto é composto de conceitos e relações acessíveis e pertinentes; **Intencionalidade** – a sequência é produzida em função de uma finalidade, de um plano do enunciador, com a intenção de ser coesa e coerente; **Aceitabilidade** – implica que só um texto coerente e coeso pode garantir uma atitude cooperativa do coenunciador; **Informatividade** – supõe que haja articulação entre informação nova; o grau de informatividade é tanto maior quanto mais inesperada for uma ocorrência textual; **Situacionalidade** - o texto deve ser pertinente em relação a uma dada situação que supõe o locutor e o alocutário como sujeitos situados; **Intertextualidade** – supõe que há relação entre um determinado texto e outros textos que são do conhecimento anterior do locutor; remete para a memória textual individual e colectiva.

Por sua vez, Michel Charolles, (1986) no âmbito da formação de textos, define quatro regras: **Repetição** – para que um texto seja coerente, deve comportar, no seu desenvolvimento linear, elementos em estreita recorrência; **Progressão** – para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo constantemente renovado; **Não contradição** – para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência; **Relação** – para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é necessário que os factos que eles denotam, no mundo, representado,

estejam articulados, isto é, sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

Mediante o exposto, sabemos hoje que na senda de Umberto Eco, (1979) tanto o texto como a textualidade só ganharão sentido se, efectivamente, houver um leitor com competência textual. Ora, esta competência envolve muitas outras, mais específicas, completada com conhecimentos e procedimentos.

Quanto aos primeiros, poderão ser relativos a: reportórios de opções disponíveis nos sistemas virtuais de linguagem; restrições sistémicas na selecção e combinação das opções impostas por esses sistemas; crenças, saberes e expectativas partilhadas pelo grupo em situação de comunicação, ou pela comunidade, relativamente ao “mundo real”; tipos textuais.

Quanto aos segundos procedimentos, apontam para domínios, tais como: produzir textos; compreender textos; regular a informatividade; planificar com eficiência e adequação; utilizar conhecimentos disponíveis em memória (relembrar, relatar, resumir, avaliar); monitorizar e gerir a situação de produção usando outros textos; construir, implementar e rever planos em função dos objectivos; antecipar as actividades /atitudes dos outros participantes na comunicação; regular as suas próprias condutas discursivas; manter a comunicação apesar das discrepâncias, descontinuidades, ambiguidades ou outras ocorrências imprevistas; recorrer aos sistemas virtuais durante a actualização.

Mas, esta competência textual engloba tanto a competência do oral, como da escrita, influenciando-se mutuamente, se bem que as suas trajectórias não sejam coincidentes, em certas fases evolutivas da competência linguística.

Fayol (1997) e Lentim (1999), a propósito daquela trajectória, remetem para o desenvolvimento da linguagem que, no caso do oral, é um processo de aquisição, enquanto no caso da competência textual escrita não dispensa um processo de ensino-aprendizagem formal, feito, normalmente, na escola.

No que concerne ao ensino-aprendizagem da escrita, sabemos hoje, como aliás já afirmámos, existirem modelos de ensino explícito, capazes de dar ao sujeito escrevente respostas sobre *o quê, como, quando, de que modo*.

O nosso estudo alicerça-se em Scardamalia e Bereiter, cujo modelo já tivemos oportunidade de explicitar. Para além deste modelo, baseia-se também no Ciclo de Escrita, que passamos a ilustrar:

3.2. Ciclo de Escrita

Embora já tivéssemos feito referência ao Ciclo de Escrita inserido em modelos que explicam a aprendizagem da escrita implicada em processos ao invés de produtos, atendemos, nesta parte do estudo, a uma explicação daquele Ciclo.

O esquema apresentado faz parte de uma brochura relativa ao ensino da escrita, no âmbito do PNEP

- Programa Nacional de Ensino do Português.

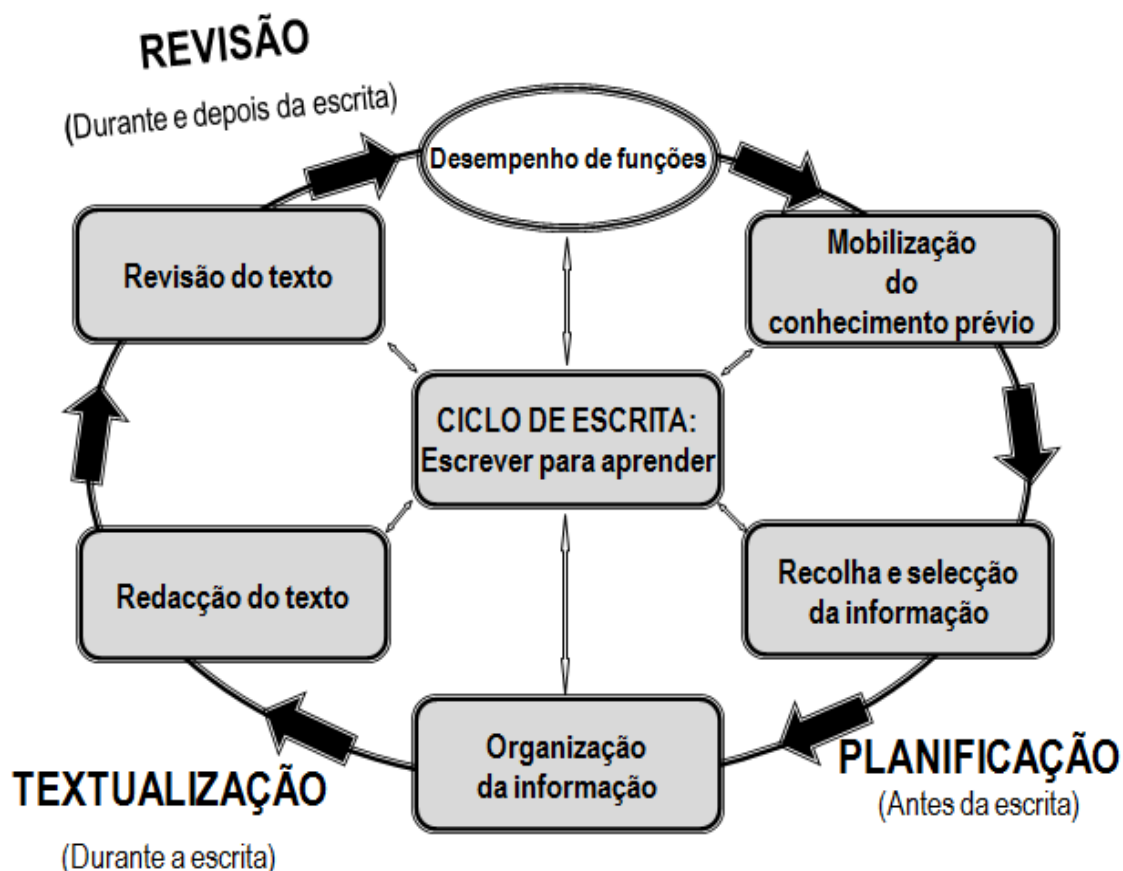


Fig. 8: Ciclo de Escrita. Barbeiro e Pereira (2007)

Assim, retomando a importância da planificação presente na figura supracitada, enquanto parte integrante do estudo prático, obedeceu à estrutura posteriormente apresentada, podendo integrar-se no parâmetro intitulado *mobilização do conhecimento prévio*.

3.3. Procedimentos

Num primeiro momento, a professora explicou aos alunos que iria ler-lhes uma história. Deveriam, por isso mesmo, estar com muita atenção, porque, de seguida, escreveriam um texto sobre a história ouvida.

Embora não se tratasse aqui da exploração da história, entendemos que em momento algum se deve partir para qualquer actividade, sem se partilhar com os alunos algo sobre o autor, a capa, o título, etc.

Tendo como objectivo o reconto da história pelos alunos, tivemos o cuidado de proceder a um diálogo sobre a obra em questão, seguindo-se a leitura, pela professora, da história intitulada *A Princesa da Chuva*, de Luísa Ducla Soares.

Entendemos, ainda, colocar, nesta parte da nossa dissertação, uma breve sinopse, acerca da obra supracitada, para melhor se entender a articulação com as competências que se pretendem desenvolver.

A história fala-nos de Princesinda, «a princesa do Reino dos Reinetas. Aqui, neste reino, reinava o Rei Reinaldo», que vê a sua vida fadada desde o nascimento. Com palavras muito afáveis, enquadradas em jogos fonéticos, metáforas e diálogos muito vivos entre as personagens, a narrativa vai apelando ao leitor, que, em simultâneo, acompanha as aventuras e desventuras de uma pequena princesa, cujo destino é marcado por um acontecimento imprevisto e pelo insólito génio de uma fada. A história, como qualquer narrativa tradicional, desenvolve-se a partir de exposição: "Quando nasceu a princesa Princesinda..." (pág. 3) para uma situação de desequilíbrio: "Era a princesa a fazer

chichi...” (pág.12) cuja complicação, através da reacção das personagens: “ – Eu te fado - gritou ela – para que sejas a Princesa da Chuva” (pág. 15) encontrará a resolução final: “ E ficaram os dois, enternecidos, a olhar para as nuvens escuras que corriam no céu, pingando sobre a carruagem.” (pág.31).

Enquadrada a partir, não só, de alguns traços típicos do maravilhoso materializados, por exemplo, na figura das fadas, personagens imaginárias que surgem de forma recorrente, por exemplo, nos contos de Perrault e de Grimm, mas também do conto da tradição oral, como a presença de figuras - tipo (como o rei e a rainha), o desfecho eufórico, a estruturação a partir do esquema diegético, apresenta: exposição inicial, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, fim e moral, onde todos, embora diferentes, somos necessários.

De seguida, os alunos das duas turmas A e B tiveram oportunidade de escrever alguns rascunhos sobre a história ouvida para, posteriormente, poderem escrever o reconto da mesma.

Pela importância atribuída à revisão, e prosseguindo o Ciclo de Escrita, procedemos a uma sequência didáctica composta por três módulos distintos, que mais adiante clarificaremos, cujo objectivo é fazer com que os alunos se possam confrontar com os seus escritos.

O facto de não termos turma atribuída, não nos permitiu proceder a um tipo de planificação do processo de escrita como gostaríamos. Neste âmbito, entendemos que ao privilegiarmos o processo de revisão não coloca de parte a necessidade de um trabalho sistemático e sistematizado em qualquer subprocesso do processo de escrita.

3.4. Amostra

A nossa amostra é constituída por dois grupos/turma do 4º ano de escolaridade, as únicas turmas existentes na escola, totalizando 22 alunos. Enten-

demos que todos os alunos deveriam participar nesta experiência, devido ao desenvolvimento de multicompetências que esta promove, já que ao desenvolvermos tal procedimento, estamos a validar o Ciclo de Escrita, já apresentado.

Por razões óbvias, chamámos turma A e turma B.

3.4.1. Constituição dos Grupos/Turma

A turma A é constituída por 9 alunos, sendo 4 do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

A turma B é constituída por 13 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

3.5. Os Textos

O subprocesso de textualização enquadra-se na estrutura do reconto (retelling), como já afirmámos.

Não foi nossa intenção trabalhar as técnicas do reconto, enquanto processo de compreensão textual. Como clarificámos, apenas, tentámos validar o Ciclo de Escrita. Assim sendo, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto sobre a história que tinham acabado de ouvir. Todavia, devemos salientar que a nossa opção pelo reconto é entendida como uma estratégia que centra a atenção na reestruturação do texto, tornando o leitor/escrevente mais activo.

Esta estratégia é igualmente mais holística, pois incita o ouvinte a escrever sobre excertos textuais de informação mais pessoais. O facto de os alunos terem de recontar o texto obriga-os à exercitação da compreensão, para posteriormente, apoiados em elementos do texto inicial, criarem a sua própria história.

3.5.1. Os Erros Ortográficos

A correcção dos textos foi por nós elaborada. Estes, devidamente corrigidos, irão servir o subprocesso de revisão, num trabalho posterior.

As grelhas utilizadas foram adaptadas de Barbeiro L. e Pereira L., 2007 (anexo).

A sua constituição obedece aos seguintes itens:

- Adição
- Omissão
- Troca de letras
- Troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa
- Grafias homófonas
- Adições ou omissões de sons mudos
- Divisão/aglutinação

3.5.2. Textualização

Com vista à análise da produção escrita, procedemos a uma reflexão detalhada sobre o uso de nomes, adjectivos e conectores.

Considerámos conectores, os presentes em Giasson J.(1993: 88), que, por sua vez, recorreu a Irwin (1986) e Blain (1988):

A sua utilização ou a falta desta podem fornecer-nos pistas sobre a coesão textual presente nos escritos.

Vejamos, então a classificação presente na autora supracitada:

- 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

3.6. Quadros

Tendo em conta o somatório das grelhas, os resultados apresentados encontram-se nos quadros 1 e 3 relativos à turma A e quadros 2 e 4 - relativos à turma B.

Alunos/ Tipologia de erros	Adição	Omissão	Troca de letras	Troca de maiúsculas por minús- culas e vice-versa	Grafias homófonas	Adições ou omissões de sons mudos	Divisão/ aglutinação	Totais
Aluno 1	1	-	12	3	-	-	-	16
Aluno 2	-	-	1	-	-	-	2	3
Aluno 3	-	-	2	-	1	-	1	4
Aluno 4	-	1	4	-	-	2	2	9
Aluno 5	-	1	1	-	-	-	2	4
Aluno 6	-	4	6	-	-	-	2	12
Aluno 7	-	-	3	-	-	-	1	4
Aluno 8	-	-	-	-	-	-	-	0
Aluno 9	-	2	1	-	-	-	1	4
Totais	1	8	30	3	1	2	11	

Quadro 1: Lapsos - Turma A

Alunos/ Tipologia de erros	Adição	Omissão	Troca de letras	Troca de maiúsculas por minús- culas e vice-versa	Grafias homófonas	Adições ou omis- sões de sons mudos	Divisão/ aglutinação	Totais
Aluno 1	-	8	10	-	1	-	4	23
Aluno 2	3	4	26	1	4	2	2	42
Aluno 3	-	3	12	1	4	2	2	24
Aluno 4	2	1	3	1	-	-	-	7
Aluno 5	-	-	-	1	-	-	-	1
Aluno 6	-	1	-	3	-	1	3	8
Aluno 7	4	9	13	2	-	-	-	28
Aluno 8	1	3	9	3	1	-	1	18
Aluno 9	1	2	3	2	-	-	-	8
Aluno 10	1	2	3	1	-	-	1	8
Aluno 11	1	-	-	-	-	-	4	5
Aluno 12	1	3	5	3	-	1	1	14
Aluno 13	1	6	11	-	-	-	2	20
Totais	15	42	95	18	10	6	20	

Quadro 2: Lapsos – Turma B

Alunos	Nomes	Adjectivos	Conectores
Aluno 1	50	6	19
Aluno 2	39	7	6
Aluno 3	64	9	11
Aluno 4	25	3	16
Aluno 5	29	1	8
Aluno 6	18	3	5
Aluno 7	52	6	5
Aluno 8	19	0	4
Aluno 9	14	4	2

Quadro 3: Coesão textual – Turma A

Alunos	Nomes	Adjectivos	Conectores
Aluno 1	107	7	18
Aluno 2	69	9	32
Aluno 3	72	6	13
Aluno 4	85	4	13
Aluno 5	49	8	21
Aluno 6	58	4	22
Aluno 7	42	4	9
Aluno 8	58	6	12
Aluno 9	55	8	24
Aluno 10	89	3	24
Aluno 11	26	1	14
Aluno 12	73	16	17
Aluno 13	43	3	12

Quadro 4: Coesão textual – Turma B

3.6.1. Análise, Interpretação e Reflexão

Resultados da turma A:

Como podemos observar, o erro mais comum neste grupo remete para a *troca de letra*, com 30 lapsos, seguindo-se o lapso relativo à *divisão/aglutinação*, com o total de 10 lapsos.

Os valores mais baixos, ou seja os lapsos menos comuns são a *adição* e as *grafias homófonas*, com o total de 1, respectivamente.

O aluno nº 1 apresenta o número mais elevado de conectores.

O aluno nº 3 aplicou o número mais elevado de nomes e adjectivos.

Quanto aos resultados menos conseguidos, remetem-nos para o aluno nº 9, com 14 nomes, 4 adjectivos e 2 conectores.

Devemos ainda realçar que o aluno nº 8 não utilizou nenhum adjectivo, embora o número de nomes seja de 19 e o de conectores 4.

É de notar que o conector mais utilizado é a preposição *e*, o que não é de estranhar nesta fase etária e tendo em conta que se trata de um reconto de uma história. Normalmente, a tendência neste tipo de discurso vai sempre no sentido de se acumular informação recorrendo ao *e*, para se articular o discurso. Deve o professor orientar os alunos para um reconto que, tal como a história inicial, apresente introdução, desenvolvimento e conclusão.

Quanto ao lapso, em nossa opinião, a troca de letra remete para ausência de consciência fonológica. Com efeito, quando os alunos não conhecem o princípio alfabético, não apreenderam as regras de conversão letra-fonema.

Deve, assim, o professor desenvolver um ensino explícito, proporcionando ao aluno exercícios de reflexão sobre a oralidade, treinando a capacidade de segmentação: da cadeia de fala em frases; das frases em palavras; das palavras em sílabas, das sílabas em sons.

Resultados da Turma B:

O erro mais comum neste grupo remete para a *troca de letra*, com 95 lapsos, seguindo-se o lapso relativo à *omissão*, com o total de 42.

Os valores mais baixos, ou seja os lapsos menos comuns são as *adições ou omissões de sons mudos*, com o total de 6.

O aluno nº 1 apresenta melhores resultados quanto à utilização de nomes.

Quanto ao aluno nº 12, foi aquele que apresentou maior número de adjectivos.

No respeitante às sugestões presentes no campo da reflexão subscrevemos as relativas à turma A, quanto à utilização de conectores, bem como ausência de consciência fonológica.

3.6.1.1. Relação entre os Resultados: Erros/Textualização

Turma A:

O aluno nº1 deu 12 erros, no âmbito da troca de letras. Todavia, conseguiu produzir um texto com 50 nomes, 6 adjectivos e 19 conectores.

Assim, embora tivesse um grande número de erros - 16 (sendo o que apresentou a maior quantidade), conseguiu elaborar um texto dentro dos parâmetros estabelecidos.

Necessita, obviamente, um trabalho sistemático no campo do subprocesso da revisão.

O aluno nº 9 que apresentou um texto bastante pobre com 14 nomes, 4 adjectivos e 2 conectores, tem apenas 4 erros, na sua totalidade. Tal facto deve-se, evidentemente, à ausência de vocábulos.

A ausência de adjectivação deve-se, em nosso entender, à falta de exercícios que se prendem com a activação do conhecimento temático. De facto, no âmbito da planificação, o tipo de tarefas com estímulos à criatividade, podem desencadear processos que levem os alunos ao desenvolvimento do sentido estético.

Turma B:

O aluno nº 2 foi quem apresentou mais lapsos no total, sendo 26 relativos à troca de letras. No entanto, utilizou 69 nomes e 32 conectores.

O aluno nº 5 apresentou, apenas, 1 erro na categoria de maiúsculas/minúsculas e escreveu 48 nomes, 8 adjectivos e 21 conectores.

Em suma, o conector mais usado foi a preposição e dando-nos textos com muitas repetições.

Devemos trabalhar com os alunos, de forma a utilizarem outros conectores. Embora já tivéssemos afirmado que nesta fase etária à repetição, deve o professor estar atento, para que o aluno empregue outros, considerados adequados para este nível de ensino: *também, antes, porque, como, embora...*

Parece-nos poder afirmar que os lapsos, para o nível de 4º ano, são bastante notórios nos dois grupos. Os textos revelam algumas lacunas no que concerne à coesão da produção escrita.

3.7. A Revisão: Sequência Didáctica

Tendo em conta os resultados obtidos na produção escrita dos alunos, optámos por uma sequência didáctica, no sentido de procedermos ao confronto

dos alunos com as respectivas produções escritas. Entende-se por sequência didáctica, um conjunto de actividades escolares, organizado de forma sistemática, cujo objectivo é o de ajudar o aluno a dominar um género de texto que o leve a ser capaz de adequar o escrito a uma determinada situação de comunicação. Nesta perspectiva, deve o professor estruturar um conjunto de sessões que promovam as aprendizagens dos alunos.

Objectivos:

- Apropriar-se de critérios de construção de diferentes géneros textuais.
- Adquirir autonomia na construção de um texto, a partir de um tema.
- Desenvolver uma relação positiva e pessoal com a escrita.

A nossa sequência didáctica implica que os alunos possam confrontar-se com os seus escritos, num processo de contínuo aperfeiçoamento. Assim, seleccionámos três módulos que terão lugar em dias diferentes

- Módulo 1- Sessão de 30 minutos

Uma vez concluída a entrega dos textos já corrigidos a cada um dos alunos, estes deverão escrever, no seu caderno diário, todas as palavras previamente corrigidas, para as confrontarem com o texto produzido.

- Módulo 2 – 30 minutos

No sentido de se proceder às reformulações necessárias, cada aluno deverá passar o seu texto a limpo, tendo, assim, oportunidade de proceder à releitura silenciosa do mesmo.

- Módulo 3 – 30 minutos

Cada aluno terá oportunidade de ler o seu texto em voz alta, procedendo-se, assim, a uma correcção final de falhas ortográficas ou outras.

CONCLUSÃO

As mudanças provocadas pelo Ciclo de Escrita começam, logo, no início do processo, pois através da aprendizagem, o aluno vai-se transformando. Com efeito, vejamos, então, em que medida o Ciclo de Escrita pôde dar o seu contributo para a construção da aprendizagem, no âmbito do processo de escrita.

As actividades desenvolvidas permitiram-nos testar, tal como afirma Barbeiro (2003), o que o aluno sabe; as fronteiras do que sabe; o poder do que sabe; a colocação em texto do que sabe.

No que concerne ao primeiro parâmetro - o que sabe - foi permitido aos alunos que activassem o conhecimento, perante a história lida. Sabemos que as palavras contidas nas histórias comunicam e expressam situações, expõem personagens, desenham espaços, procuram definições em jogos de linguagem, deixando, no entanto, um espaço de liberdade, cujo potencial proporciona uma mais-valia na compreensão do mundo e no acesso aos mundos possíveis. De facto, a apetência das crianças pelas histórias infantis assenta em pressupostos relacionados com a história do Homem, logo, coincidentes com o mundo pessoal de cada um. Notámos, de facto que todos, sem excepção, tiveram algo a dizer, que passaram para o papel. Repetimos, novamente, a importância da activação do conhecimento prévio dos nossos alunos. Frequentemente, as crianças não se lembram de factos importantes que solidifiquem as suas opiniões. Cabe, assim, ao professor desenvolver estratégias para que cada aluno consiga procurar no seu reportório mental, nas suas memórias, aquilo que, frequentemente, tem tendência a ficar esquecido. Cabe à escola potenciar estes conhecimentos, valorizando-os e ampliando-os

Quanto ao segundo parâmetro – as fronteiras do que sabem – proporcionou aos alunos a consciência da existência, ou não, de elementos suficientes para a construção do texto. Caso não tenham os elementos considerados

necessários, deverão criar mecanismos para construir o conhecimento necessário à realização da tarefa.

O terceiro parâmetro remete-nos para - o poder do que sabem -. Tal como afirmou Barbeiro, já citado, a antecipação dos resultados a alcançar permite pôr em prática os efeitos desejados.

Tais aspectos, enquadrados no lugar da planificação do processo de escrita, são seguidos da – colocação em texto do que sabem – por meio da linguagem escrita.

A activação do conhecimento foi feita a partir da leitura da obra *A princesa da chuva*, de Luísa Ducla Soares. É evidente que a leitura desta obra se encontrava relacionada com objectivos estratégicos a alcançar junto dos alunos, permitindo, ainda, a transformação do conhecimento pela verificação dos resultados conseguidos. Tornou-se óbvio que estes vieram a reforçar a validade da estratégia, mantendo-se ao longo do Ciclo de Escrita, a organização e reorganização do conhecimento.

Com a nossa actividade de planificação fomentámos o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a previsão de consequências. Todos os alunos identificaram a personagem principal, bem como o acontecimento determinante. Quanto aos detalhes subjacentes, apenas alguns alunos conseguiram, como já afirmámos, no âmbito da construção de escritos coesos.

Esta estratégia permitiu a identificação do todo do texto, activando comportamentos de compreensão do mesmo, necessários à produção do texto coeso e coerente.

No que concerne à revisão do texto, foi feita a sua correcção, pelo professor, utilizando para o efeito a grelha constante no anexo 1.

Os quadros 1 e 2, já apresentados, mostram-nos o tipo de erro mais frequente. Só procedendo a uma verificação cuidadosa se pode trabalhar o lapso de forma individual ou colectiva.

No final, foi pedido aos alunos que procedessem à reescrita do texto. cremos que este tipo de exercício funciona como uma possibilidade de aceder a outros mundos, que o conhecimento do vocábulo correctamente escrito frequentemente proporciona. Alguns textos, através desta actividade, adquiriram a coesão e a coerência para serem classificados como tais.

O confronto estabeleceu-se entre o conhecimento transmitido no texto e a sua reprodução, pois esta actividade não implicou uma transposição simples. Pelo contrário, realizou-se num processo de sucessivas reformulações.

cremos poder afirmar que o Ciclo de Escrita, enquadrado no Modelo de Flower e Hayes, teve neste trabalho a sua representatividade, enquanto modelo explicativo do processo, da tarefa e do contexto da produção.

Quanto ao modelo de Scardamalia e Bereiter, procedemos, também, à transformação do conhecimento a partir do que os alunos já sabiam. Para que tal acontecesse, conversámos com os alunos sobre o livro que iria ser lido, auscultámos a sua curiosidade, activámos memórias, captámos a sua atenção, fomentámos sucessivas interacções de modo a que aqueles que tinham algum conhecimento sobre a narrativa o partilhassem com os restantes membros da turma. Em suma, tentámos que a história a ser lida se tornasse o mais familiar possível a todos, sem excepção.

A construção do texto, a partir da audição da narrativa, permitiu recontos individuais, onde todos tiveram algo a dizer.

Após a construção dos textos e posterior correcção feita por nós, testámos a criatividade dos nossos alunos, a capacidade de utilizarem, ou não, conectores para que o texto ganhasse coesão, a frequência do lapso, bem como a sua diferenciação e a capacidade de atributos aos nomes.

Mediante os resultados apresentados, procedeu-se, ainda, ao diagnóstico enquadrado no Ciclo de Escrita. Assim, enquanto alguns alunos necessitam mais de exercícios de planificação, outros, devido ao excessivo número de lapsos precisam de actividades de revisão.

A sequência didáctica foi a estratégia mais imediata para dar resposta à exercitação do subprocesso de revisão.

Quanto ao subprocesso de planificação, será, naturalmente, tido em conta nas actividades lectivas.

Terminamos com a certeza de que o Ciclo de Escrita permite um ensino individualizado, partindo do que o aluno já sabe, confrontando-o com o que não sabe, para assim poder construir o seu saber.

É evidente que a experiência apresentada correspondeu, apenas, a alguns momentos pontuais. Entendemos, no entanto, que a escrita deve fazer parte do quotidiano da aula, sendo que só assim a aprendizagem eficaz poderá acontecer. A transversalidade da expressão escrita é comum a todas as áreas, podendo e devendo ter expressão sistemática e sistematizada na prática pedagógica.

O Ciclo de Escrita, desenvolvido no âmbito da nossa dissertação; pode assumir diversos rostos, mas obedecendo, desde logo, a uma estrutura inflexível.

A activação do conhecimento recorrendo a cestas pedagógicas/literárias, a listas de palavras, a actividades de *brainstorming*, a *jeux de rôle*, a imagens, a fotografias, a cartazes, a pesquisas na internet, são, sem sombra de dúvida, a melhor forma para que, futuramente, os alunos possam criar mecanismos conducentes à automatização do processo.

A escrita, enquanto forma de expressão, pode e deve ser valorizada. Os alunos quando escrevem gostam que os seus textos sejam lidos e apreciados. O jornal da escola, a correspondência entre escolas, os concursos para premiar o melhor texto podem funcionar como atractivos para a valorização da escrita. É evidente que, também, aqui, o computador se torna uma ferramenta de uso quase diário.

Quanto à revisão, esta pode assumir uma forma lúdica. A caça ao erro, através de jogos, é uma forma engraçada de os alunos aprenderem brincando.

A escrita colaborativa, com a troca de textos, também ajuda no subprocesso da revisão.

Mais uma vez, o computador, pelo modo recursivo que nos proporciona, revela ser um ótimo meio, para ser utilizado na caça ao erro.

Em suma, deve o professor ter presente que a escrita não é produto, mas processo, sempre em constante aperfeiçoamento.

BIBLIOGRAFIA

ALVES MARTINS, M., & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

AGUIAR E SILVA, V. M. (1991). *Teoria da Literatura*. 4ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

AMOR, E. (1999). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (2001). «Repensar a (Didáctica da) Escrita: Breves Reflexões». In Sequeira, F., Carvalho, J.A.B., Gomes, A. (org.), *Actas do Encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 163-172.

AMOR, E. (2003). «Didáctica da Língua Materna». In Funk, G. (org.), *(Re)Pensar o Ensino do Português*. Lisboa: Edições Salamandra, pp. 109.

AZEVEDO, F. F. (2005). «A Aprendizagem da Língua Materna no Contexto do Ensino Básico. Reflexões em torno de uma Educação para a Literacia». In Maria Aldina Marques, Erwin Koller, José Teixeira e Aida Lemos (Org.) *Ciências da Linguagem: 30 Anos de Investigação e Ensino*, Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho, pp. 79.

BARBEIRO, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2001). «Profundidade do Processo de Escrita». In *Educação & Comunicação*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria. 5, pp. 64-76.

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

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

BARRÉ DE MINIAC, C. (2003). «Savoir Lire et Écrire dans une Société Donnée». In *Revue Française de Linguistique Appliquée*.VIII-1, pp. 107-120.

BEARD, R. (2000), *Developing Writing*, London: Hodder and Stoughton.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. (1983). *Introduction to Text Linguistics*. Essex: Longman.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1983). «Does Learning to Write have to be so Difficult?» In Freedman, A. Pringle, I. and Yalden, J. (eds) *Learning to Write: First Language, Second Language*, London: Longman.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BRÉDART, SERGE & RONDAL, JEAN-ADOLFPH (1982). *L'Analyse du Langage chez l'Enfant – Les Activités Métalinguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

BRUER, T. (1994). *Schools for Thought, A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts: The Mit Presse

BURT, M., DULAY, H. & KRASHEN. (1982) *S. LanguageTwo*. New York: Oup

CABRAL, M. L.(2001). *A Escrita na Sala de Aula: Uma abordagem Processual*. In Revista Portuguesa de Educação, pp. 112.

CARAMZZA, A. (1991). *Issues in Reading Writing and Speaking: A Neuropsychological Perspective*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

CARVALHO, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1995,1998). *Reparar la Escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.

CASSANY, D. et al (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó

CHAROLLES, M. (1986). *L'Analyse des Processus Rédactionnels: Aspects Linguistiques, Psycholinguistiques et Didactiques*. Pratiques, nº9, Mars.

CONTENTE, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

CORDER, S. P. (1981c). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (1993). Ministério da Educação.

DELGADO, MARTINS, R. & DUARTE, I. (1993). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri

DORON, R. e PAROT, F. (1984). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática.

DULAY, H., C., BURT, M., K., KRASHEN, S., D. (1982). *Language Two*. New York: OUP.

DUARTE, I. (1997). «Algumas Boas Razões para Ensinar Gramática». In *Actas do 2º Encontro de Professores de Português. A língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Homenagem a Eugénio de Andrade. Porto: Areal Editores, pp.110-123.

ECO, U. (1979 – 2004). *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva

ELLIS, R. (1994). *Implicit/Explicit Knowledge and Pedagogy*. *Tesol. Quarterly*.

FAYOL, M. & SCHNEUWLY, B. (1987). «La mise en texte et ses problèmes». In Chiss, J. et al. (eds). *Apprendre/Enseigner à Produire des Textes Écrits*. Bruxelles: De Boeck, pp. 233-239.

FERRIS, D. R. (1999). *The Case for Grammar Correction in L2 Writing Cases. A Reponse to Truscott: Journal of Second Language Writing*.

FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). «The Pregnant Pause: An Inquiry Into the Nature of Planning». In *Research in the Teaching of English*, 15(3), pp. 229-243.

FONSECA, F. I. (Org.) (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1996). «Deixis e Pragmática Linguística». In I. H. Faria, E.R. Pedro, I. Duarte, C. A. M. Gouveia (org). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.437- 445.

FORMOSINHO, J. (1994). *A Batalha da Educação Pré-Escolar: Educação Pré-Escolar em Debate*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI, nº 31.

FUCHS, CATHERINE (1982). *La Paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.

GADEAU, J. & FINET C. (1991). *Évaluer les Écrits à l'École Primaire: des Fiches pour Faire la Classe: Cycles 2 et 3*. Paris: Hachette Éducation.

GASS, S. & SELINKER, L. (2000). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GOMBERT, J. E. (1990). «Le Développement Métalinguistique». Paris: PUF. pp 6.

GRAVES, D. (1992). *Estucturar un Aula donde se Lea y se Escriba*. Buenos Aires: Aique.

JAKOBSON, ROMAN (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Ed. de Minuit.

MARTINS, M. & NIZA (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MATEUS, M. H. M., BRITO, A., M., DUARTE, I. & FARIA I. H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MIALARET, G. (1979). *Vocabulaire de l'Éducation: Éducation et Sciences de l'Éducation*. Paris: PUF.

MORAIS, M. M. (1988). *Pensar sobre o Pensar: Ensino de Estratégias Metacognitivas para Recuperação de Alunos do 7º Ano na Disciplina de Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado: F. P. Universidade de Lisboa.

OSÓRIO, P. & ITO, M. I. (2008) «Para uma Noção de Texto: uma Perspectiva». In *Revista ...à Beira*, nº 8. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

PEREIRA, M. A. M. & AZEVEDO, F. F. 1995). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, M. L. A.(2000) *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

PLIÁVOSSA, I. & ANÇÃ, M.H. (2004). *Eu por exemplo deome na telha de comprar uma mota...consciência metalinguística de quatro alunos lusodescendentes do 9º ano de escolaridade*. Comunicação apresentada ao 1º Encontro Nacional Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas, 28-29 de Outubro de 2004, Aveiro: Universidade de Aveiro.

PRATT, C. RIS & GRIEVE, ROBERT (1984a). «The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction». In W. E. Tunner, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Clildren*, Berlin: Springer-Verlag

REBELO, D. (1992). *A Metalinguística do Texto. Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português*. Viana do Castelo (Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística): Escola Superior de Educação.

REI, J. E. (1994). *Escrita: Seu Aperfeiçoamento na Universidade*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

SANTOS, O. (1994). «Um Modelo de Estratégia de Ensino-Aprendizagem na Aula de Língua Portuguesa». In F. I. Fonseca (org.) *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SARDINHA, M. G. (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SARDINHA, M. G.(2006). «O processo de Escrita: Actualidade e Explicitação de um Modelo». In *Revista de Letras*, 5 (II), pp. 155-161.

SARDINHA, M. G. (2007). «Formas de ler: Ontem e Hoje». In Azevedo, F. (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Ed. Lidel.

SCHULZ, R. A., (2001) *Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Teaching and Corrective Feedback*. *Modern Language Journal*: USA Colombia.

SERAFINI, M. T. (1991). *Como se Faz um Trabalho Escolar: da Escolha de um Tema à Composição de um Texto. A Avaliação Didáctica da Escrita*. Lisboa: Ed. Presença.

SILVA, M. C. A. (2006). *Concepções de Escrita nos Manuais “Para-Escolares”, destinados a Alunos e/ou Professores*. Tese de Mestrado: Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação.

SOUSA, C. F. F. P. (1999). *A Língua Escrita: Um Processo de Apropriação. O Erro Ortográfico como Hipótese Construtiva*. Projecto final de CESE em Educa-

ção Infantil e Básica Inicial, no ramo de Língua Portuguesa e Literatura Infantil. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

TITONE, RENZO (1979). *Psycholinguistique Appliquée*. Paris: Payot.

TORRE, M. G. (1985). *Uma Análise de Erros – Contribuição Para a Língua Inglesa em Portugal*. Volume I. Porto.

TRUSCOTT, J. (1996). *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*. *Language Learning*. pp. 327 – 369.

TUNMER, WILLIAM E. & GRIEVE, ROBERT (1984). «Syntactic Awareness». In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag. pp. 12.

VAN DIJK, T. A. (1984). *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Editora Contexto.

VAN PATTEN, B. (2004). «Input and output in establishing form-meaning connections». In Van Patten, B. Williams, J.; Rott, S. Overstreet, M. *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum AssociatesPublishes.

VYGOTZKY, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

ZORZI, J. L. (1998). *A apropriação do Sistema Ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ZORZI, J. L. (2003). *Aprendizagens e Distúrbios da Linguagem Escrita*. São Paulo: Artmed Editora.

ANEXOS

ANEXO I
Textos escritos pelos alunos

Era uma vez uma princesa chamada príncelinda, e a rainha sua mãe queria que a sua filha fosse abençoada por três fadas e espalhou uns cartazes pelo reino que tinham escrito:

(Três fadas para abençoar sua altera a princesa Príncelinda avisamos que pagamos bem!)

Por fim, depois de três dias apareceram três lindas fadas, a primeira fada começou:

- Terás uma beleza infinita com que nenhuma princesa desejou.

E a segunda fada exclamou:

- Terás uma esperteza e uma bondade infinita.

E a terceira... bem a terceira disse:

- Eu não consigo abençoar a terceira vez a príncelinda porque tenho muita fome.

E logo de seguida a realza avisou a cozinheira... e depois comeram tudo o que o cozinheiro real tinha feito.

E quando já tinha a varinha apontada na testa da menina sentir um ruído era a menina a fazer saxi e sem pensar a fada disse:

- Serás a princesa da chuva e por cada sítio onde estiveres cairá uma chuva tremenda.

E quando crescer lá continuou a chover desde aquela altura.

Um dia ela enquanto todos dormiam fugiu porque sentiu-se a mais no reino, foi para um deserto e pensou: (Aqui é que eu passo falta) e começou a chover as flores a florir e o campo a crescer e um dia decidiu ir para casa e depois a chuva depressa desapareceu e um sol radiante espreitou à janela e a princesa ficou tão feliz e a partir daí só insetiu a príncelinda e deixam de insetir a princesa da chuva.

A Princesa da chuva.

Era uma vez a princesa Brincelinda que vivia num palácio real com os seus pais o Rei Reinaldo e a sua mãe uma Rainha muito, muito bela. Mas um dia a Rainha resolveu por um anúncio nos jornais todos que dizia: Procuram-se fadas no palácio real, paga-se bem e logo se apresentaram três fadas no palácio real, eram três fadas muito esquisitas mesmo, uma velha, uma com óculos que pareciam uma tartaruga e outra encunada e elas logo disseram ao Rei, já nos pode pagar? Claro respondeu o rei Reinaldo. A primeira fada logo disse: eu quero um coche com dez cavalos e palavra de rei não volta a trás e a segunda fada disse: eu quero as jóias da Rainha, palavra de Rainha não volta a trás e a ~~segunda~~ terceira fada disse: eu quero o dinheiro que está no cofre do palácio real e as fadas no dia seguinte foram-se embora.

Turma A - Aluno 2

A Princesa da Lluva

Era uma vez um reino onde vivia uma princesinha bebê, a mãe a rainha, o pai o rei, o governo e o povo.

A mãe era a rainha era muito conservadora e queria que três fadas abençoassem a princesinha e então pôs um anúncio no jornal a dizer:

"Procuram-se três fadas para abençoar a princesinha a recompensa é grande"

Após passar de alguns dias chegaram três fadas ao palácio real a família real suspirava de surpresa, as criadas alimentavam a esperança de ainda chegarem a ter a mesma história da Cinderela e os cães que guardavam o palácio real enraiveciam à medida que elas passavam por não lhes poderem dar uma feroçada nas panelas enquanto os guardas abriam os portões para elas.

As três fadas entram e os pais da princesinha juntamente com a princesinha chegaram, as fadas sentam-se no sofá e a primeira fada oferece à princesinha o dom da beleza, a segunda fada oferece à princesinha o dom da bondade e a terceira fada diz: "Eu sem comer não abenço ninguém". Então dito isto, os pratos, as panelas, os talheres e o talher voaram para a cozinha onde as esperavam os pratos de ouro.

A rainha perguntou:

"Agora já podem abençoar a minha filha a princesinha?" e responderam as três em coro:

"Para haver abençoamento tem de haver pagamento."

O rei disse:

"Seram muito bem pagas." - e a primeira fada disse:

"Eu sou contente-me com o coelho de ouro pichado por dez cavalos." - e o rei responde:

"E o meu melhor coelho onde é que eu vou passear com a minha família?... Mas palavra de rei e palavra de rei." - "Eu sou contente-me com as joias da rainha." - Disse a segunda fada.

Era uma vez uma Princesa e a sua mãe queria fodala com três fadas e pôs um anúncio que três fadas se apresentassem ao palácio a fadar a filha e como combinado apresentaram-se no palácio a 1 fada e a 2 fada já a tinham a 3 fada disse: que festa a fadar tinha que lhe tinha um bom almoço e assim foi deram-lhe um bom almoço de pois pegou na princesa e disse: eu quero que tu onde estiveres que gafa sempre chuva e assim foi e todos começaram a reclamar e a princesa apercebeu-se e à noite lhe fugiu. Demanda havia um grande sol e o rei foi ao quarto dela ela tinha desaparecido. A princesa por onde passava rugava tudo e lhe parou para descansar e surgiu que o castelo estava a arder e ela foi para lá a correr e quando lá chegou e chegou e claro que as chamas se apagaratam-se.

Turma A – Aluno 4

A Fada da chuva

Era uma vez uma fada da chuva que ~~tinha~~ ~~era~~ pequena e a mãe estava com ela ao lado e o príncipe disse esta menina é perfeita disse o príncipe.
Passado muito tempo a menina já estava crecida.
Passado muito dias ela passou a ser uma fada.
Passado muito dias o castelo começou a arder e a fada montou no cavalo que estava perto ao lado.

Turma A - Aluno 5

A menina da duessa

Era uma vez uma menina e um Feinaldo.
Uma vez uma fada apareceu e o Feinaldo disse para fada:
Este mundo não tem dinheiro.

Et a fada um dia pegou na menina fezhe a corinha na
testa e disse a palavras magicas e quando a fez foi e ouviu se
gotas era seis e a fada fezhe a menina da duessa.

Foi num dia os homens já podiam pesear na janela.

Porque dia estava sol foram a ver dela da princesa não
lá estava estava, não a encontraram.

Foi pelo mundo e nos sitios que a precisam não lá estava
& Foi para uma porta e ouviu o palácio estava a arder depois da
foi de cavallo foi as ruas e assim apagou o fogo

Turma A – Aluno 6

A princesa da chuva

Quando morreu a princesa Princesinha onde reinava o rei a rainha disse que queria a princesa Princesinha fadada por três fadas e meteu na urna e convidam-se fadas?

Então lá apareceram as três fadas para fadar a princesa.

A primeira fada beijou as bochechas rosadas da princesa.

A segunda fada disse que não podia fadar a princesa sem ter um belo almoco e a rainha voou até à cozinha e voaram comida para a grande mesa onde haviam três pratos dourados.

A terceira fada disse que não podiam fadar a princesa sem um bom pagamento.

Então a primeira fada pediu o coche do rei, a segunda fada pediu os diamantes da rainha e a terceira fada pediu todo o dinheiro que havia. Mas o rei disse que não podiam viver sem aquilo tudo por isso disse que fada - sem a princesa só com duas fadas mas a rainha tirou a princesa dos braços do rei e estendeu-a para as fadas. A segunda fada meteu a varinha na testa da princesa e disse as palavras mágicas quando ouviu um barulho de água a cair lá a princesa a fazer chichi.

Era uma vez um rei e uma rainha que tinham uma princesinha. Havia três fadas que cada uma delas queria uma coisa! A primeira fada queria o coche e os dez cavalos do rei! A segunda fada queria as jóias da rainha! E a terceira fada queria a princesinha! Quando foram embora a princesinha fez chichi e a terceira fada chamou-a princesinha da chuva.

Turma A – Aluno 8

~~Era uma vez uma princesa.~~

Era uma vez uma princesa que vivia num castelo muito alto e o seu quarto era na torre mais alta de todas as outras torres.

A princesa era pequenina e o pai fez um anúncio que dizia acima chama as três fadas magicas ao meu palacio e as três fadas já chegaram ao palacio disse o rei já disse o portiro já chegarão.

Turma A - Aluno 9

do príncipe da chuva

Em uma vez uma rainha chamada Regina e o nome do rei era Ernaldo e viviam num reino chamado Dreintar com a sua filha ainda pequena que o nome dela era Brimelina, o rei e a rainha queriam que a primeira fosse fadada. Então fizeram um anúncio no jornal que dizia:

Buscamos-te de três fadas, pagarse bem. Ao fim de três dias as fadas apareceram. A primeira fada que já era velha, chegou-se ao pé da primeira e disse-lhe:

- Eu fadarei-te para que sejas muito bela.

A segunda fada que era pitoresca enclinou-se no sofá e disse:

- Vras ser fadada para que sejas muito boa pessoa.

Mas a terceira fada disse:

- Bem que comer não tenho forças.

Então a rainha mandou servir-lhes a comer. Os farragos, os chouriços, as garrafas andaram pelos ares até que por fim pousaram na mesa real. As fadas tinham pratos de ouro. Ao fim de comerem vers-se selmeio, as varinhas. Já estava na testa de Brimelina, quando se abriu água a sair, era a primeira a fazer chi-chi. Depois a terceira fada, fadga, para que ela fosse a primeira da chuva. Então começaram a cair gotas de água e a rainha desmizia para cima de um jarro. A seguir as fadas quiseram o pagamento. A primeira fada disse que queria o este de ouro que caía pelos dez arcos e a rei disse:

Como é que eu o domingo de que as fadas passaram com a família, mas palavra de rainha volta a trás. A segunda fada disse que queria as jóias da rainha, e a rainha exclamou:

- Uma rainha sem jóias onde é que já se viu, mas palavra de rainha não volta a trás. A terceira fada disse que queria o dinheiro do Estado. E começaram. E começaram todos a rufar, mas no fim as fadas lerocaram o que criam. A primeira. A primeira foi (ou-
vinda) crescendo e unadia ela abriu um terror, em que as pessoas

digiam que ela estava a embeber o reino do agua. Então do ao
opio isto ao meio da noite. Passou por serras, rios e sobretudo tudo
ficou verde, ficaram tudo florido e as florestas, as fontes, os rios
cheios de agua. A princesa (pegou no) curso que o reino dela
estava a arder então ela pegou num cordeiro que está amarrado a um
poste e foi a galopar até o reino, com a chusca atrás de si. A
princesa apagou o fogo. Quando a princesa apagou o fogo ficou
a ser amada pelo povo por lhes ter salvo a vida. Um artista
queria fazer uma estatueta com a princesa e com as fadas. Então
mandaram outro anúncio para as fadas voltarem o reino mas
deu que as fadas não apareceram. Então a princesa teve que
partir, despediu-se e falou disse para o pai e a mãe:
- Para saberem onde este reino na boletim meteorológico. Então
a princesa partiu para países mais frios.

Turma B - Aluno 1 (Cont.)

A princesa da chuva

Era uma vez um rei e uma princesa que se chamava-se Lindinda e a rainha escreveu no jornal três fadas para o rainhaldo.

Depois de ter passado três dias as três fadas vieram e a Rei disse que pagavam-lhes bem e a primeira fada fadara e segunda fada disse para ela se a mais bela de todas e a terceira disse que não tinha força e então queria comer e quando os três fadas acabaram de comer disseram eu quero o pagamento porque então não passa a primeira disse que queria dez cavalos que picho o colhe.

A segunda fada disse que queria o dilheiro e a terceira disse que queria o dinheiro todo e o Rei disse e não posso dar esse dinheiro todo porque assim não posso fazer hospitais, estradas, pontes e comprimentos para o hospitais e o Rei disse se se fizeres do pedido e a terceira fada meteu a varinha na cabeça e começou a fazer um barulho e era a princesa está a fazer diti para rima dela e a fada ficou muito zangada e disse onde eles está chuvia sempre e a Rainha desmaiou e as três princesas levaram tudo emma era velha outra era fitorga e outra era consomara e depois de ter passado muitos dias a princesa foi ficando grande e do quando houve que era porcaessa que esta sem sempre a chiver e ela a noite fugiu de casa para outros países e quando o Rei acordou e viu que estava sal e foi logo a dizer a princesa mas ela já tenha saído de casa e foi foi isso que estava a fazer sal, e a princesa andava incidade para cidades foi para

mentos citios e foi quando a princesa ouvia que
avia fogo ela pegou logo de um cavaleiro e
foi a apagar o fogo.
E quando ela acabou o Rei espreitou a janela
e viu a princesa e o Rei chamou logo ela e
a princesa disse eu não fico constipada
porque eu sou a princesa da chuva e o Rei
disse pois tu não ficas constipada e depois
os do bombeiro disse tu queres ser bobeira
nos temos um lugar para ti.
E a princesa disse que não e a Mãinha
disse vamos dizer as badas para virem
cã para verem se estatura elas não foram lá
e a princesa disse eu vou embora qd para
outros citios.

Turma B - Aluno 2 (Cont.)

A Princesa da chuva

Era uma vez uma princesa que se chamava Princesinda que vivia no reino do Brinetas.

O rei e a rainha chamavam-se rei Daldo e a rainha Pregina.

Um dia o rei e a rainha anunciaram no jornal que queriam fadar a princesa, diziam também que fagorão bem e que aparecessem 3 fadas ao palácio.

Passados 3 dias apareceram 3 fadas uma pitosga, outra era curcunda e a outra era velha, quando entraram para o palácio foram para o salão do palácio para fadar a princesa.

A primeira fada fadava e disse que a princesa ia ser boa a segunda fada dizendo que a princesa ia ser bela e a terceira não a fadou não tinha forças para a fadar precisava de comer.

Então as três fadas foram a voar até há cozinha, tachos, panelas, pratos e sopas tudo a voar até há mesa as fadas sentaram-se na mesa e comeram, quando acabaram a empregada perguntou se podia ir a (busca) buscar a princesa, a terceira fada disse sim.

Quando a a tinha nas mãos e a varinha na testa da bebé, a princesa fez chichi e a fada zongada fadga dizendo que ia ser a princesa da chuva, a rainha desmaiou caindo num jato.

Depois a primeira fada disse que queria o porche de ouro fuchado por 10 cavalos, a segunda queria todas as joias da rainha e a terceira disse que se contentava com o dinheiro todo do estado.

As três fadas foram em bora com o porche as joias e o dinheiro do estado.

Passado algum tempo o Reino estava cheio de água. Os caçadores em vez de caçar pescavam pelas janelas.

A princesa da chuva

Uma vez a rainha Regina meteu no formal um amigo assim: precisaram-se fadas, fugiu-se bem local de encontro no palácio real!

Passado três dias apareceram três fadas, o rei disse-lhes fadem a minha filha, princesa Brancelinda.

E lá o fizeram a primeira fada passou-lhe com a varinha mágica na princesa e disse assim: eu te fado para que sejas a princesa mais boa do mundo.

A segunda fada disse: eu te fado para que sejas a princesa mais bela do mundo.

E a terceira fada disse: antes de te fadar tenho de ir comer estou sem forças.

E lá foram a voar até à espinha só se vão frangos no ar, chouriço no ar, etc...

Depois de comerem a terceira disse: primeiro quero eu quero o coche de ouro com dez cavalos. A segunda disse: eu quero todas as jóias da rainha. E a primeira disse: eu quero todo o dinheiro do estado.

E logo o ministro da guerra disse: sem dinheiro não podemos comprar esfingadas nem canhões para o exército. Depois o primeiro ministro disse: sem o dinheiro não podemos fazer estradas, hospitais, casas, etc.

Depois desta confusão a terceira fada passou a rainha pela cara da princesa quando a princesa fez xixi para cima do fado, a fada toda molhada disse: eu te fado para onde tu andes esteja sempre a chorar.

A rainha desmaiou logo mesmo jurem e as fadas foram se embora com tudo.

No dia seguinte as ruas eram reias, os pescadores

persecuram das jardas e os jardineiros plantaram apenas membruras.

A princesa ^x creceu e quis dizer que a chuva era por causa dela por isso de noite enquanto toda a gente estava a dormir pegou na sua capa e no seu guarda-chuva e fugiu.

De manhã o sol apareceu por toda a cidade e a rainha e o rei foram mostrar ao sol a princesa mas ela não estava em lado nenhum, ela foi pelo (dest) deserto por onde ela passava ficava todo verde.

Até que um dia viu o carro dos bombeiros a passar e um homem a gritar o palácio está a arder.

Ela pegou num cavalo e foi até ao palácio e quando lá chegou apagou o fogo todo com

Turma B - Aluno 4 (Cont.)

A Princesa da Juvna

Era uma vez uma princesa acabada de nascer, e então a rainha Regina achou que a princesa devia ser fadada por três fadas.

No dia seguinte a rainha fez um anúncio no jornal que dizia:

- Ochoisam-se três fadas faça-se bem apresentações no palácio (palácio) real.

E com sorte, passaram três dias apareceram as três fadas, a 1ª que era velha (ou) deu-lhe o dom de ser bonita, a 2ª que era pitoresca deu-lhe o dom de ser bondosa e a 3ª que era corajosa não disse. Ela se fez o feitiço se lhe dessem um bom almoço, e lá almoçaram. Depois as fadas foram para a sala do rei e da rainha e eles pediram para fadar a criança mas as fadas quiseram primeiro o pagamento.

A 1ª fada pediu o coche de ouro furado por 10 caracóis, a 2ª pediu as jóias da rainha e a 3ª pediu o dimiteiro do colar do estado e quanto a isso todos os ministros reclamaram.

As fadas fizeram o feitiço (U) mas como o bebê fez didi! no vestido do fado, o feitiço foi que onde quer que ela estivesse estivesse sempre a chorar.

As fadas passaram os anos e o reino das rainhas estava todo inundado e (U) como a princesa se apercebeu que a culpa era dela resolveu fugir.

E foi para longe desertar e ajudar muitas pessoas.

Um dia os bombeiros passaram e ela perguntou, o que é que se passaram e cortaram-lhe que o palácio estava a arder (brando) então ela foi de lá para lá e apagou o incêndio.

Logo a gente lhe agradeceu e até lhe fizeram um estátua como agradecimento.

A Princesa da Chuva

Era uma vez um rei e uma rainha, essa rainha era muito conservadora para a sua filha porque queria que a sua filha fosse fodada por três fadas. Por isso a rainha pôs em todos os jornais do reino, que se precisava de três fadas.

Passados três dias apareceram os três fados para fadar a princesa. A primeira fada fadou para que ela fosse boa, a segunda fadou para que ela fosse bonita e a terceira disse que não tinha forças para fazer magia e por isso pediu para lhe fazer o comer. Ao fim comer os duas fadas pediram a recompensa por terem fodado a princesa.

A primeira fada pediu o coelho de ouro do rei e a segunda pediu todos os joias da rainha a terceira que ainda não tinha fodado a princesa então ela pediu o desejo para que ela fosse a princesa da chuva que ela fora onde ela fosse havia chuva. Ela foi crescendo mas com tanta chuva as ruas eram rios e as casas tinham de ter presas as estaladas. As pessoas falavam mal dela porque estava sempre a chover. Ela levou e por isso fugiu, no outro dia estava um sol abrasador. Mas a princesa estava no deserto de

que viu camelos e mover de sede e
ela foi fora e fez deles 2 dezinhos água
for onde ela passava fotografar plantas
e árvores até que um dia ela voltou
para o reino e estava tudo a ordem
ela empinou-se num cavalo e encorreu
as coisas todas. A final era muito precisa
(porque) porque dava chaves e apagava
incendios
Até que mandaram fazer uma estatua
das três fadas e da princesa

Turma B – Aluno 6 (Cont.)

A promessa da chuva

Era uma vez um príncipe que era belíssimo que um dia a rainha
foi no jornal que ~~três~~ ^{três} de três fadas para cuidar dela
e que também, elas ao fim dava dinheiro as fadas. X

E a cidade chamava-se Semente, e as fadas queria o oro
da rainha regina, quando a promessa cresceu criou
todas disseram que ela tinha muita água e ela a noite
foi-se embora passou em muitos lugares e passou no deserto
e ela com a chuva as coisas ficaram verdes. E o rio um
menino a dizere que o palácio estava a arder e ela
ao rio a dizere, quando viu um cavalo morto - se mole o
cavalo dela estava molado quando chegou a palácio da
sacou o caso quando passou 7 dias ela disse ao
rei e a rainha regina, um dia a promessa a
disse aos reis eu gosto de chuva porque por
eu onde ando a chuva cai em cima de mim.

O rei e a (rainha) rainha regina disseram que a promessa
eu muito bonita e a fada queria o cavalo. X

O rei e a rainha disse - se ela não viu conseguir
arranjare um novo. X

A princesa da chuva

Era uma vez uma princesa que se chama-
va príncelinda e que era bebê. A sua mãe a
rainha Regina queria que ela fosse fadada
por três fadas e então foi um anúncio
no jornal. Três dias depois apareceram
três fadas então fizeram uma festa para fadar
a princesa. Uma fada era pitanga, a outra
caramelo e a terceira fada era velha. A primeira
fada aproximou-se e disse que ela seria
a mais boa de todas as princesas
a segunda fada aproximou-se e disse que
ia ser a mais bela de todas as princesas
e a outra fada sentou-se no sofá e
disse que tinha de comer primeiro. Lá comeram
todos e depois disseram que queriam primeiro
a rainha a primeira pediu o coque de ouro
(fada) e por dez cavalos a segunda queria
as joias da rainha e a terceira queria o dinheiro
do estado. - Sem o dinheiro do estado não
pode construir estradas disse o ministro da
condução. - Não pode construir escolas disse
o ministro da educação. - Não pode construir
hospitais disse o ministro da saúde.
Quando a terceira fada ia fadar a princesa
arrastou-se em um barulho de água a cair
era a princesa a fazer chichi e a fada disse
que dava onde quer que ela estivesse
as fadas foram - se em hora com a rainha
foram.
A mãe foi decapitada por não ter posto calças

de plástico à princesa. Passaram os dias os
meses e os anos a princesa já tinha. E que
uma noite em que ela decidiu fugir e lá
a fez. Rendeu pelos degraus e por onde esta
princesa a chuva andava sete dias à procura
dela e não a encontraram pensaram que ela tinha
morrido.
Alguns dias depois a princesa tinha voltado
e ao chegar vê o palácio em chamas e agarrou
num cavalo e

Turma B – Aluno 8 (Cont.)

A princesa da chuva

Éra uma vez um reino que se chamava Beinetas, o rei chama-se Beinaldo, a rainha era Duzina e a filha era a Brincelinda ainda era um bebê. Um dia a rainha pôs no jornal para que três fadas do reino fadarem a princesa e também pôs paga-se-lém, passado três dias foram lá três fadas, uma era velha, outra curcunda e a outra pitorga, a primeira fadou para que a princesa fosse bela, a segunda para que ela fosse boa e a terceira disse que queria comer primeiro porque estava sem forças, depois de comer falaram sobre o pagamento, a primeira quis o corte real puxado por dez cavalos mas não podia ser porque era privado, a segunda queria as jóias da rainha mas também não podia ser porque todas rainhas têm jóias e a terceira queria o dinheiro do estado mas não podia ser porque assim não se podia fazer estradas, escolas, hospitais, etc. Depois a terceira foi fadar a princesa e quando a lá fadar a princesa fez chido então a fada disse para que ela fosse a princesa da chuva para onde que ela lá chuvia sempre, então começou a chover e rainha caiu. As ruas estavam cheias de água, as pessoas não gostavam dela, um dia ela ouviu isso e então á noite ela fugiu e foi para o deserto e ficou tudo verde e com água, quando ela soube que o reino ficou com fogo ela pegou num cavalo e foi para lá galopar, o povo não a conheceu mas ela apagou o fogo, a rainha viveu e chamou Brincelinda, e ela foi e depois disso tudo fizeram uma estatura dela e das fadas.

Turma B – Aluno 9

A Princesa da Chuva

Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha chamada Brincelinda e esse rei e essa rainha queriam que a filha fosse fadada por três fadas.

O rei e a rainha pôr^{am} um anúncio a dizer que se precisava-se de três fadas e que se pagava-se bem. Essas três fadas viram o anúncio e foram logo para o castelo. As pessoas do reino estavam todas muito entusiasmadas porque pensavam que as três fadas iam fazer muita coisa, mas os cães estavam a ladrar e não paravam, quando as três fadas chegaram ao castelo começaram logo pela primeira e ela disse que fadava a princesa com muita bondade, a segunda disse que fadava a princesa com muita beleza e a terceira disse que não tinha forças por isso disse que queria primeiro um almoxarife. As três fadas acabaram de comer e disseram que queriam primeiro o pagamento e a primeira disse que queria uma carruagem de ouro com dez cavalos, a segunda disse que queria as jóias da rainha e a terceira disse que queria o dinheiro do estado. Claro que os ministros, da educação etc começaram logo a refilar. O Primeiro-ministro disse ao rei e à rainha que a princesa já é boa e bela o que é que lhe falta mais?

A terceira fada chegou na bebé e a bebé fez zizi e depois a fada fad^a-a e disse que a bebé ia ser a princesa da chuva. A rainha desmaiou e a chuva já a bater nas vidraças. A princesa começou a chorar e o reino já não era o mesmo. Já era água por todo o lado já não havia dinheiro no estado as pessoas peregravam pela janela. A princesa fugiu para o deserto e depois

quando passava por algum lado ficava verde. Viu um fogo no reino dos pais, montou um cavalo galopou para o reino e apagou-se o fogo. Ela ficou lá com os pais e em homenagem um escultor teve uma ideia e fez uma estátua com as três fadas e a princesa. O rei e a rainha fizeram um anúncio para as três fadas virem à inauguração da estátua. Todas as pessoas do reino vieram a ver a estátua mas as três fadas não vieram vê-la e não se esqueceram-se do guarda-chuva. Nesse dia a princesa foi de viagem para fazer meteorologia.

Turma B - Aluno 10 (Cont.)

A princesa da chuva

A princesa tinha um palácio que chama-se palácio Real e a Rainha era três fadas para fazer a princesa para ficar bonita e as três fadas exigiam o pagamento.

A princesa fugiu de noite e ao outro dia já não estava lá porque tinha ido para o deserto e a princesa ouviu a notícia que o palácio estava a arder e a princesa agarrou num cavalo e foi logo para o palácio para pagar o fogo com a chuva e a Rainha chamou a princesa da chuva e a princesa já tem um namorado e a história termina.

A princesa da chuva

Era uma vez, uma princesa que tinha nascido do rei e da rainha e deram-lhe o nome de Brimelinda.

Brimelinda era uma linda ~~pequena~~ ^{bebê}, então o rei e a rainha puseram no anúncio, que precisavam de três fadas, para cuidar a princesa. Ao fim de três dias chegaram três fadas, uma velha, fubrega e a outra corcunda. Nesta tarde o reino, e a família real, andaram a maior sala do palácio só para ver as três fadas. Quando tudo começou, a velha fada deu o dom da beleza a segunda foi o dom da bondade, mas a outra estava com fome e queria comer. Quando mandaram a fome quisergam logo o dinheiro, a 1ª disse que queria a coroa-gem do rei que era de ouro e os 100 cavalos, a 2ª disse que queria os joias da rainha, a 3ª queria os cofres de dinheiro do reino. Mas quando a última fada foi pegar nela a Brimelinda começou a portar-se mal. Então a fada revoltada fez o feitiço de onde trouxeram

Um dia mais tarde tudo mudou até se podia pescar na janela. Mas uma vez, chegaram aos curandeiros da princesa, que diziam coisas mais sobre ela. Então de noite a princesa fugiu e deu água ao deserto e a lugares quentes.

Passado 7 dias a rainha começou a sentir-se mal de tanto calor, até que teve um grande incêndio. Quando a Brimelinda soube do caso, foi logo até os reinos onde vivia, e apagou o incêndio, então todas as pessoas mudaram de ideias.

Com tanta filiosidade e amor fizeram uma estatueta em homenagem às três fadas à ~~uma~~ ^a ~~princesa~~ ^{princesa} Brimelinda.

Elas foram a encher a grande sala para verem a grande estatueta. Quando a cerimonia acabou a princesa deu uma lagrima e despediu-se e foi para bem longe para lugares onde estariam quentes. Mas o rei rainha até disse (estas raparigas não são independentes).

✕

Fim

A Princesa da Chuva

Éra uma vez uma princesa que tinha acabado de nascer, e a mãe dela queria que a sua filha fosse fadada. um dia apareceram três fadas que disseram sobre queria que a sua filha fosse fadada sim respondeu ela. Mas a terceira fada respondeu mas eu não consigo fadada sem comer primeiro. Depois foram á cozinha e pegaram a usar so far, pratos prata, queijo, garrafa de água etc depois sentaram-se á mesa com pratos de ouro e a comida e começaram a almoçar depois de almoçar pegaram na criança depois ouviram um ruído era a menina a fazer xixi depois a fada irritada disse onde a Princesa passou começará a chover e depois começou a chover de rajada contra as janelas.

No dia seguinte o sol despeto na janela um sol radiante, e a mãe da menina foi chamada para ver aquele sol radiante que estava a bater na janela mas a menina não estava lá tinha-se ido embora para uma Cadeira para ir para a floresta. Mas no dia seguinte o Castelo estava a arder e a princesa foi logo para lá apagar o fogo e a mãe chamou-a logo para lhe dar os parabéns.

ANEXO II
Quadros:
Registo de Lapsos
Registo de Nomes, Adjectivos e Conectores

Alunos/ Tipologia de erros	Adição	Omissão	Troca de letras	Troca de maiúsculas por minús- culas e vice-versa	Grafias homófonas	Adições ou omissões de sons mudos	Divisão/ aglutinação
Aluno 1							
Aluno 2							
Aluno 3							
Aluno 4							
Aluno 5							
Aluno 6							
Aluno 7							
Aluno 8							
Aluno 9							
...							

Registo de Lapsos. Adaptada de Barbeiro (2007)

Alunos	Nomes	Adjectivos	Conectores
Aluno 1			
Aluno 2			
Aluno 3			
Aluno 4			
Aluno 5			
Aluno 6			
Aluno 7			
Aluno 8			
Aluno 9			

Registo de Nomes, Adjectivos e Conectores