



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
ARTES E LETRAS**

O JOGO NA PROMOÇÃO DA ESCRITA

Catarina Neves Gonçalves Ferreira

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Covilhã, Junho de 2011

A toda a minha família, em especial ao meu marido pela ajuda e apoio ao longo destes meses e às minhas filhas inspiradoras nas suas brincadeiras.

Agradecimentos

Não teria sido possível, para mim, a realização deste trabalho se não tivesse sentido, de forma directa e indirecta, o apoio e incentivo precioso de muitas pessoas próximas.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições com que orientou este trabalho.

Aos meus pais, e restantes familiares por acreditarem em mim e por sempre demonstrarem uma enorme disponibilidade em apoiar e ajudar.

À minha irmã Tuia, pelas palavras de incentivo e alento.

Ao meu marido, incansável na ajuda e apoio fundamentais e insubstituíveis.

Às milhas filhas, pelos seus sorrisos e brincadeiras que foram e são a fonte de maior riqueza e felicidade.

Resumo

Sendo as actividades lúdicas/jogo vistas por alguns autores como *o acto mais sério da criança*, cientes de que elas são responsáveis pelo desenvolvimento na criança de competências cognitivas, linguísticas e psicomotoras, pretendemos com o nosso trabalho perceber de que forma o jogo pode contribuir para a promoção da escrita nos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Esta é uma investigação que mostra, através da análise de lapsos (erros ortográficos) cometidos na produção de textos realizados pelos alunos da nossa amostra, que a introdução de jogos, inseridos num enfoque pedagógico validando o Ciclo de Escrita nas suas etapas de planificação, textualização/revisão e por fim a revisão, desenvolvem e potenciam a linguagem escrita promovendo uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave:

Actividades lúdicas/jogo, escrita e Ciclo de Escrita

Abstract

As of leisure/play seen by some authors as *the most serious act of a child*, aware that they are responsible for developing the child's cognitive, language and psychomotor skills, we want our work to understand how the game can contribute to the promotion of writing in the student's first cycle of basic education.

This is an investigation that shows, through analysis of lapses (spelling mistakes) committed in the production of articles made by students in our sample, the introduction of gaming, embedded in a pedagogical approach validating the Writing Cycle in its planning stages, textualization/review and finally to review, develop and enhance the written language to promote significant learning.

Keywords:

Recreational activities/play, written and Writing Cycle

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos-----	iii
Resumo-----	iv
Abstract-----	v
Lista de Figuras-----	viii
Lista de Quadros-----	viii
Capítulo I - Introdução-----	1
Capítulo II - Fundamentação Teórica-----	6
2.1 O Jogo e as Actividades Lúdicas-----	6
2.1.1 A Criança e o Jogo-----	6
2.1.2 Brincar é um Direito-----	8
2.1.3 Importância do Lazer para a Criança-----	10
2.1.4 A Actividade Lúdica e o Desenvolvimento da Criança-----	11
2.2 A Educação pelo Jogo-----	13
2.2.1 Perspectiva Histórica-----	13
2.2.2 Utilização do Jogo para Fins Educativos-----	16
2.2.3 Características Psicológicas do Jogo-----	20
2.3 A Escrita-----	21
2.3.1 Possíveis Definições do Conceito de Escrita-----	21
2.3.2 Escrita no Contexto Escolar-----	26

2.3.3	O Processo de Escrita-----	29
2.3.3.1	A Planificação-----	33
2.3.3.2	A Textualização/ Revisão-----	35
2.3.3.3	A Revisão-----	38
2.3.4	Dificuldades na Expressão Escrita-----	41
2.3.4.1	A Ortografia e os Lapsos (Erros Ortográficos)-----	45
Capítulo III - Metodologia-----		51
3.1	Introdução-----	51
3.2	Tipo de Estudo-----	53
3.3	Instrumentos-----	54
3.4	Contexto-----	55
3.5	Amostra-----	56
3.6	Actividades/Estratégias : Procedimentos-----	56
Capítulo IV- Análise e Tratamento de Dados-----		61
4.1	Recolha de Dados-----	61
4.2	Interpretação de Dados-----	62
Conclusão-----		69
Bibliografia-----		75
Anexos-----		82

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1- Características dos registos orais e escritos - Adaptado de Baptista e Barbeiro (s.d.)

Figura nº2 - Modelo de Flower e Hayes (1981)

Figura nº3 - Revisar - Cassany (1995)

Figura nº4 - Estratégias na produção escrita - Barbeiro e Pereira (2007)

Figura nº5 - Ciclo de Escrita - Adaptado de Barbeiro e Pereira(2007)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro dos Registo de Lapsos - Momento da Redacção - Texto 1

Quadro 2- Quadro dos Registo de Lapsos - Momento da Redacção - Texto 2

Quadro 3- Gráfico de Lapsos - Momento da Redacção - Texto 1 e Texto 2

Faz antes com que as crianças se instruem
brincando; assim terás mais possibilidades
de conhecer as disposições de cada uma.

Platão in *República*

Capítulo I

Introdução

O artigo 31º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança reconhece o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito da criança ter acesso a jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e participar livremente na vida cultural e artística, facultando-lhes uma melhor qualidade de vida.

Este documento, de grande alcance social, político e cívico dá um enorme contributo para que o direito da criança ao jogo assuma uma importância vital nos nossos tempos e na nossa sociedade.

Sabe-se, hoje, que a actividade lúdica influencia positivamente o desenvolvimento e o bem-estar motor e psico-social em todos os estádios da vida, desde a infância até à idade adulta, contribuindo para a criação de hábitos de vida saudáveis. É também um meio essencial da educação de hoje, ao promover o desenvolvimento integral da criança.

“Pela via da actividade lúdica e do jogo, a criança expressa o seu modo particular de ver e construir o mundo, as suas competências sensório-motoras, cognitivas, emocionais e sociais, as preocupações, os seus interesses, ao mesmo tempo que, brincando, busca, recria, inventa e experimenta novas formas de compreensão e de relação... o jogo é simultaneamente indicador e potenciador do desenvolvimento em si mesmo” (Rodrigues, et al: 1994).

A actividade lúdica da criança interfere na sua qualidade de vida. A realização de jogos e brincadeiras durante os tempos livres pode promover aprendizagens significativas de carácter educativo. Com o desenvolvimento de actividades lúdicas, que podem ter lugar em casa, na escola ou noutros locais, a socialização e a aprendizagem da criança sai reforçada. De facto ao encontrar na utilização do jogo alegria e prazer, procura repetir essas experiências lúdicas, indo progressivamente favorecer o desenvolvimento dos seus processos de adaptação psicomotora, intelectual e socio-afectiva.

Olivier (1976:24) reafirma que, para a criança, “... o jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências. Constitui o *significado* da sua vida e intervém de forma decisiva na sua personalidade.”

Dado que as crianças transportam para a escola todas as suas experiências vividas, conhecer melhor a forma como brincam e jogam as que frequentam o 1º ciclo, poderá melhorar a nossa interacção com elas e orientar novas práticas educativas no âmbito escolar.

Em Barbeiro (1998:123), encontramos uma referência aos Princípios Orientadores do Programa do 1º Ciclo onde se pode ler “Considera-se essencial que na aprendizagem da Escrita e da Leitura se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender, se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.”

Também na enunciação dos Objectivos Gerais para o 1º Ciclo são encontradas dimensões às quais pode estar ligado o jogo:

“(…)

5. Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;

(…)

10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua) (Barbeiro, 1998:124)”.

É notória a relação entre o jogo e a linguagem encontrada nos programas e nos objectivos definidos para 1º Ciclo. O jogo é mobilizador de situações de comunicação que incidam sobre aspectos específicos de utilização da língua, constituindo um instrumento de aprendizagem.

Educar, através do jogo e pelo jogo, pode ser uma aposta de sucesso da pedagogia para as crianças tendo em conta as suas características tais como: a competição, cooperação, existência de metas bem definidas, delimitação temporal e/ou espacial, simulação, recriação do universo, incerteza e risco (Barbeiro, 1998).

“O jogo ocupa a maior parte do tempo da criança e representa a mais clara das suas preocupações: parece ser de tal modo característico da criança que a pedagogia deveria, na maioria dos casos, disfarçar-se de jogo para atingir os objectivos que lhe são próprios” (Deconchy, sd:164).

Esta óptica também é corroborada por Girard (1908) citado por Kishimoto (1996):18) ”O jogo é para a criança um fim em si mesmo, ele deve ser para nós um meio (de educar).”

Nas últimas décadas, os estudos de investigação sobre o jogo têm vindo a merecer um interesse crescente nas comunidades científicas, a par de uma mobilização internacional sobre a defesa da criança e do jogo.

Barbeiro (1998) defende que a associação entre jogo e linguagem pode estabelecer-se, desde logo, quer pela utilização da linguagem entre os parceiros para o desenvolvimento do jogo, quer pela utilização ou inclusão de elementos da linguagem como elementos constantes no próprio jogo. Este autor refere igualmente que a própria linguagem constitui um jogo.

Apoiando-nos nestes pressupostos, tentamos demonstrar, pelo presente trabalho, se o jogo/actividades lúdicas poderão ter alguma influência quando implementados antes de uma produção escrita.

A possível ligação destes temas despertou-nos interesse e vontade em aprofundar os nossos conhecimentos nestas áreas, de modo a melhorar as nossa práticas e, quem sabe, a despertar novos olhares sobre as temáticas envolvidas.

Como docentes, educadores e progenitores conhecemos o grande fascínio que as crianças, de um modo geral, e os alunos de um modo particular demonstram na realização de uma actividade lúdica. A nossa grande dúvida, prendia-se com o facto de se verificar se esse interesse se dissiparia durante a produção textual.

Pela nossa prática e pela partilha de experiências com outros docentes, sabemos que cativar alunos para a escrita não é tarefa simples, pois estes têm vindo a demonstrar uma certa rejeição perante esta actividade, pelo que a introdução do jogo e actividades menos formais poderá tornar as actividades relacionadas com a escrita mais interessantes e atractivas. Estas hipóteses são baseadas tanto na nossa prática, como já tivemos oportunidade de referir, mas também nas nossas pesquisas teóricas, que nos levam a acreditar na eficácia do jogo no desenvolvimento da linguagem, como elemento que permite a nossa identificação, comunicação e descoberta do mundo.

Para Barbeiro (1998), os jogos baseados no reconhecimento de unidades e relações linguísticas permitem a tomada de consciência de aspectos do funcionamento da língua quer ao nível da frase, quer ao nível do texto. Segundo o mesmo autor, para que os jogos possam desempenhar um papel no processo de ensino-aprendizagem torna-se necessário não esquecer as adequações das tarefas e operações que exigem às capacidades metalinguísticas, uma vez que essas operações incidem sobre as próprias unidades linguísticas.

Inspirados por esta problemática, pretendemos, com este trabalho, desmistificar crenças baseadas no jogo como mera brincadeira e responder à seguinte questão:

De que forma pode o jogo contribuir para a promoção da escrita nos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico?

Neste sentido, foram definidos para o estudo, os seguintes objectivos:

- reflectir sobre a importância do uso correcto da Língua Materna;
- analisar a importância do jogo no processo de construção do conhecimento da linguagem escrita;
- clarificar conceitos relativos ao jogo e à escrita;
- identificar jogos que promovam a escrita;
- utilizar estratégias inovadoras no processo ensino aprendizagem.
- analisar a ocorrência de lapsos (erros ortográficos) no momento da redacção.

Para a realização deste estudo, organizámos o trabalho em quatro capítulos distintos, que passamos a apresentar:

Iniciamos o primeiro capítulo com a introdução, onde é feita uma contextualização da problemática e onde é formulada a questão de partida.

No segundo capítulo, procedeu-se à uma análise teórica que servirá de suporte para a explicitação do que é o jogo e as actividades lúdicas, como é que surgiram, como são percebidas por teóricos e como poderão ser utilizadas nas escolas. Também no segundo capítulo faremos uma abordagem das diversas definições da escrita e da forma como se implementam em contexto escolar. Abordaremos, de seguida, o processo de escrita enquadrado nos três subprocessos: a planificação, a textualização ou redacção e a revisão. Faremos igualmente referência às dificuldades sentidas na implementação da expressão escrita tanto por parte de alunos, como de docentes e, por último, abordaremos o tema da ortografia e os lapsos (erros ortográficos), as diferentes perspectivas perante o erro, e a propostas de categorização de erro segundo Barbeiro.

Relativamente ao terceiro capítulo, faremos uma apresentação dos procedimentos metodológicos que suportaram todo este estudo.

Para realizar este trabalho, de modo a poder responder à questão de partida, optou-se por uma estratégia de investigação enquadrada no paradigma qualitativo, por considerarmos que é aquela que melhor satisfaz os nossos objectivos. Neste capítulo, apresentamos também os objectivos que norteiam o trabalho de investigação, explicitando e fundamentando os instrumentos e técnicas utilizados na recolha de informação, caracterizamos a amostra e damos a conhecer as actividades e estratégias implementadas na validação do Ciclo de Escrita.

Por último, no quarto capítulo, apresentaremos a análise e tratamento de dados e informações recolhidas, relacionando-a com a temática do estudo, tentando ser objectivos e rigorosos.

Concluimos o nosso estudo com um momento de conclusão/reflexão, tendo em conta os resultados obtidos face à nossa pergunta de partida e aos nossos objectivos iniciais, procurando ainda fazer referência aos problemas surgidos no decorrer do estudo, das suas limitações e do nosso pequeno contributo para futuras investigações.

Finalizamos com as referências bibliográficas relativas a toda a bibliografia citada ao longo do estudo, seguido de um conjunto de anexos que deu corpo ao nosso trabalho.

Capítulo II

Fundamentação Teórica

2.1 O Jogo e as Actividades Lúdicas

2.1.1 A Criança e o Jogo

O jogo acompanha as crianças e os jovens em grande parte das suas aquisições voluntárias e, na maior parte das situações que as socializam, tanto na descoberta de si, como na descoberta dos outros e do meio.

A palavra ludicidade indica um estado e uma condição de ser, estando intimamente ligada à essência do próprio ser. As crianças de todo o mundo brincam, tanto nos contextos mais adversos, como num cenário de guerra, procurando na manifestação lúdica, uma forma de afirmação da sua existência.

Desde sempre, o jogo foi um elemento de aprendizagem e desenvolvimento, de adaptação social, de liberdade pessoal e conservação da própria cultura. “Em situações não formais, entende-se por jogo o processo de dar liberdade de criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção)” (Neto, 1997:21).

Segundo Kishimoto (1996) existe uma grande complexidade na definição de jogo: poder-se-á considerar um jogo ou não-jogo, tendo em conta as culturas em que está inserido, assim como o significado que lhe é atribuído. Este autor reforça sublinhando “... o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (Kishimoto, 1996:17).

Neto (1997) considera que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, sendo a investigação do mesmo uma das tarefas mais importantes na Sociedade Moderna. Trata-se, pois, de um estudo complexo e global. Compreender como se joga é uma excelente maneira de perceber a relação entre a ordem e desordem, entre

organização e o caos, entre o equilíbrio e o desequilíbrio dos sistemas biológicos e sociais (Neto, 1997).

Para Stanké (1977) o jogo corresponde a uma necessidade do homem, constituindo uma forma de repouso tanto para as crianças como para os adultos. Também para este autor o jogo não busca apenas o prazer, mas permite também o desenvolvimento de numerosas faculdades.

Na óptica de Bento et al. (1999), o jogo possui uma dimensão ética, contribui para a aquisição ou desenvolvimento de valores morais, e promove valores como a autodisciplina, a cooperação, o respeito pelo outro e a cidadania.

Existe uma série de valores, nomeadamente recreativos, pedagógicos, culturais, entre outros quando falamos do jogo.

Olivier (1976:24) reafirma que para a criança “O jogo permite-lhe descobrir o mundo e a integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências. Constitui o *significado* da sua vida e intervém de forma decisiva na sua personalidade.”

Assim sendo, o jogo possibilita à criança desenvolvimento a nível social, afectivo, cognitivo e motor. Através do jogo, a criança prepara-se para a vida, assimilando gradualmente a realidade que a rodeia, encontrando formas de lidar com ela, recorrendo ao faz-de-conta. O jogo é de fundamental importância na socialização. No jogo, as crianças libertas de consequências sérias imediatas, criam capacidades pessoais que lhes permitirão mais tarde fazer escolhas reflectidas.

Na perspectiva de Leitão, referido por Neto (1997:67) cabe realçar que “o jogo oferece à criança renovadas oportunidades de explorar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social. De entre as diversas manifestações lúdicas, o jogo simbólico tem merecido uma atenção especial dos investigadores, já que este tipo específico de jogo tem permitido uma melhor compreensão da génese da actividade simbólica, quer como expressão fundamental do sistema de comportamentos exploratórios, quer na relação que este sistema de comportamentos mantém como desenvolvimento de sistema de vinculação”.

Kishomoto (1994:24) refere que “... actualmente o jogo está presente também entre aqueles que estudam as representações mentais. Entre os teóricos mais relevantes que subsidiam esta perspectiva, encontram-se os expoentes da psicologia genética como Wallon, Piaget, Vygotski, Bruner e outros que mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil ao propiciar a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.”

Em resumo, o jogo funciona como meio para brincar, competir, experimentar, arriscar, descobrir, cooperar, comunicar, sentir prazer, expressar, motivar-se... O jogo contribui para

a aquisição e/ou desenvolvimento de valores morais, promovendo valores como a autodisciplina, a cooperação e o respeito pelo outro. A actividade lúdica enriquece a formação da personalidade humana, agindo e modificando positivamente na vida cooperativa, e ajudando a criar uma ordem social plena de vida e de felicidade. A alegria e felicidade que derivam desse espírito de cooperação enriquecem a vida, sendo essenciais para o crescimento, a ordem e a segurança sociais necessários para o normal desenvolvimento da criança.

2.1.2 Brincar é um Direito

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.”

(Convenção sobre os Direitos da Criança, art.31º)

A Declaração dos Direitos da Criança, no seu Artº 7º, diz: “A criança deve ter todas as possibilidades de brincar e jogar e de se dar a actividades recreativas, as quais não-de ser orientadas para fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos não-de esforçar-se por favorecer o exercício e gozo deste direito.”

Ora, para a criança, brincar é aprender a viver a tornar-se um adulto equilibrado, a descobrir o mundo, realizando as suas próprias experiências, e claro que o desenvolvimento da sua personalidade será cocomitantemente influenciado.

A brincadeira influencia positivamente o desenvolvimento e o bem-estar motor e psico-social em todos os estádios da vida, desde a infância até à idade adulta, contribuindo para a criação de hábitos de vida saudáveis. Segundo Brazelton (1995), numa criança “Todos os aspectos da brincadeira revelam o seu estado de maturidade. Através dela podemos apreciar o grau de consecução, de capacidades motoras e de desenvolvimento emocional”. Para Montaigne in Brazelton (1995:192) a brincadeira é “ o acto mais sério da criança”.

Apesar das evidências, a sociedade ocidental tende a subestimar o brincar, contrapondo-o às actividades *de trabalho*. Muitas vezes, estas actividades são mercedoras de

uma maior atenção por parte das famílias. Cada vez mais, na nossa sociedade a criança tem perdido a sua liberdade de acção, sendo considerada como um *ser* a preparar rapidamente para as tarefas de produção, esquecendo-se, muitas vezes do seu ritmo normal de crescimento e do espaço para a brincadeira. Considerando que o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, importa referir que "o brincar não é uma actividade feita de gestos gratuitos e sem nexos, pelo contrário, é uma das actividades mais elaboradas, para além de indispensável, pois desenvolve a criatividade, o imaginário e a imaginação, a alternância e o sentido figurativo, representativo e a organização de gestos, das falas e dos cenários" (Cordeiro, 1996:12).

Para Olivier (1976:24) "brincar é uma necessidade para a criança" pois esta "precisa tanto disso como do ar que respira". Silveirinha (1996) aponta para tal duas razões:

- o direito de brincar pertence à criança no momento do nascimento, tal como o alimento e a protecção, podendo facilitar a manutenção da própria vida;
- a brincadeira põe-nos em contacto com o mundo à nossa volta. É fundamental à sobrevivência, ajudam-nos a reagir com eficiência e compreensão nas diferentes situações com as quais nos deparamos ao longo da vida;

Segundo Pais (1991), no brincar há o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos; brincar é fundamental porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos, porque se atinge o equilíbrio entre o conhecimento e o imaginado, entre liberdade e o prazer, sem cair na alienação ou no vício.

Brincar abrange todos os aspectos da vida porque brincando, a criança experimenta, vive, descobre e socializa-se.

Pais (1991) realça ainda que o brincar é uma linguagem universal e facilitadora de vivências em comum, cujo significado se renova permanentemente, constituindo ainda um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos.

Brincar é de tal modo importante que Cordeiro (1996) aconselha os educadores que, ao brincarem com as suas crianças, aproveitem também para libertarem a criança que permanece dentro de cada um de nós. "Sem brincar cristalizamos e acabaremos por morrer, quanto mais não seja de tédio" (Cordeiro, 1996: 12).

Cimentando a importância da brincadeira, Olivier (1976:24) argumenta "... se esta necessidade de brincar não for satisfeita na infância, pode vir a influenciar mais tarde o comportamento do homem ou da mulher". Para este autor *sem jogo não há infância feliz*.

2.1.3 Importância do Lazer para a Criança

“Os tempos livres, as actividades lúdicas e de lazer são, para os jovens de qualquer classe social, extremamente importantes”(Detry e Cardoso, 1995:63).

Olivier (1976:12) realça a importância do lazer na criança, referindo que “«lazer» rima com «prazer», e a supressão do prazer é uma forma de mortificação do próximo. Mas, fiquemos desde já cientes de uma coisa: se privarmos a criança de lazeres, total e completamente, ela pode ficar gravemente traumatizada”. Para este autor a criança tem o direito ao lazer; para ela é uma necessidade fundamental.

É de todo relevante proporcionar à criança oportunidades de vida que lhe permita proceder à exploração de si, dos outros e dos contextos em que se incluem, para progressivamente procederem à descentração de si, de tal forma que estejam aptos de se situarem como indivíduos singulares no meio dos outros. Poder-se-á dizer que o lazer é um meio que permite fomentar o desenvolvimento da criança e dos sujeitos em geral (Pereira, 1993).

A criança deve poder também escolher aquilo que lhe dá mais prazer. Cada uma tem os seus gostos próprios, não discutíveis, e que devem ser respeitados. Acontece que, tendencialmente, os adultos impõem as suas regras às crianças, não lhes dando oportunidade de escolha.

Na perspectiva de Haywood et al. (1990), referido por Pereira et al, (1997), a livre escolha é fundamental para o conceito de lazer, no entanto as actividades realizadas nos tempos livres abrangem certos pré-requisitos como o tempo e o espaço, o dinheiro e o grupo social, o género e a idade, os amigos, entre outros.

Para Pereira (1993), o tempo nunca é livre, é ocupado com estas ou aquelas práticas, quer se trate de trabalho ou semi-trabalho. Há ainda um elevado número de práticas que não têm nenhum fim aparente, a não ser o bem-estar, o convívio, o repouso as actividades lúdicas ou jogo, ou simplesmente não fazer nada.

Se por um lado nunca houve melhor tempo para ser criança como agora, pois têm oportunidades e direitos, em contrapartida, ser-se criança actualmente pode trazer mais pressões e decisões que nunca. O facto de os pais trabalharem e o acesso a maior variedade de informação através dos mass-media e da internet, obrigam muitas delas a amadurecer mais rapidamente. Brincar, assim como as oportunidades de lazer, têm um papel fundamental no desenvolvimento deste processo em que os pais têm um papel importante a desempenhar.

Sempre que a criança pede ajuda ou quando tem dificuldade em fazer qualquer coisa, a participação e iniciativa dos pais nas brincadeiras dos filhos é fundamental, (Olivier,1976).

De acordo com Olivier (1976), os pais não gostam de perder tempo, têm dificuldades em perceber que os seus filhos precisam de maior liberdade. Para os pais o importante são os estudos, o sucesso escolar, as possibilidades dos filhos virem mais tarde a exercer uma profissão bem remunerada, e torna-se complicado admitir que eles têm direito aos tais lazeres de que falam os especialistas.

Por conseguinte, o lazer é de extrema importância para a criança, estimulando o seu desenvolvimento quer físico, quer emocional. O brincar, de um modo geral, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as felizes e alegres, sensações que as acompanham durante todas as etapas da sua vida. Através da actividade lúdica, desenvolvem a criatividade o que lhes permite resolver os seus problemas, explorar o mundo físico, preparando-se para, no futuro, serem profissionais competentes, responsáveis, sociáveis e tolerantes, contribuindo, assim, para a solidariedade com os outros, como pedras essenciais na construção de um mundo mais feliz e justo para todos.

2.1.4 A Actividade Lúdica e o Desenvolvimento da Criança

Se o lazer é importante na vida da criança, existem actividades que por respeitarem os seus estádios se tornam decisivas para o seu crescimento harmonioso. De facto, a actividade lúdica tem sido considerada por muitos investigadores e por diversos profissionais das mais variadas áreas científicas como um factor de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança.

O binómio brincar/jogar é fundamental para o desenvolvimento humano, por se revelar uma actividade da criança, que permanece em todas as fases da sua vida. Crianças, jovens, adultos e idosos encontram no brincar razões que satisfazem as suas necessidades de entretenimento, informação, desafios, entre outras. Nesta perspectiva, Macedo & Passos (2005:14) salientam que: “...o jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas (...) a brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma das suas possibilidades à medida que nos tornámos mais velhos. Quem brinca sobreviveu (simbolicamente), quem joga jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações).”

Deste modo, a socialização da criança sai reforçada com o desenvolvimento de actividades lúdicas, que podem ter lugar em casa, na escola ou noutros locais. Olivier (1976:24) reafirma que, para a criança, “...o jogo permite-lhe descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efectuar as suas próprias experiências. Constitui o “significado” da sua vida e intervém de forma decisiva na sua personalidade”.

A actividade lúdica interfere também na capacidade de resolução de problemas e na criatividade da criança; podendo também intervir na prevenção da depressão e marginalização das crianças, sendo cada vez mais importante numa sociedade em que, urbanização humanizada nem sempre é tida em conta (Eanes, 1994).

Uma criança que não brinca é uma criança doente, e a asfixia da tendência lúdica pode conduzir a comportamentos anti-sociais (Eanes, 1994).

De acordo com o psiquiatra inglês Winnicott (1975:80) é no brincar que se dá a constituição do sujeito. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, a criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Igualmente a actividade lúdica da criança interfere na sua qualidade de vida. O desenvolvimento de jogos e brincadeiras durante os tempos livres das crianças pode promover aprendizagens significativas de carácter educativo. Para a criança, brincar é aprender a viver, a tornar-se um adulto equilibrado, a descobrir o mundo, realizando as suas próprias experiências, influenciando, claramente, o desenvolvimento da sua personalidade.

Olivier (1976) argumenta que a criança não brinca para se instruir, mas para aprender a viver, sendo que para ela o jogo é uma actividade livremente escolhida, acompanhada de impulsos.

As pesquisas sobre o jogo iniciaram-se no início deste século, observando-se o ressurgimento destes estudos nos últimos trinta anos em grande parte estimulados por Piaget e a sua obra (Kishimoto, 1994). Ali não está somente enumerada uma classificação de jogos, mas a sua evolução, acompanhando o desenvolvimento intelectual da criança, sendo a sua motivação e consequência.

Assim, o jogo da criança tem diferentes momentos. Segundo Jean Piaget (1971) aparecem os *jogos de exercício* ou segundo Chateau (1992) os *jogos funcionais*. É o momento em que a criança sente prazer, emoção ou surpresa nos movimentos do corpo que ela descobre. Repete, então, sob a forma de jogo, os gestos que realizou por acaso, e lhe deram satisfação. São jogos que não supõem qualquer técnica particular, porque se trata de simples exercícios, sem qualquer outra finalidade que o próprio prazer do acto em si. “O jogo de exercício envolve a repetição de seqüências estabelecidas de acções e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado de mestria de actividades motoras” (Kishimoto, 1994:40).

Numa segunda fase, aparecem em coexistência com os primeiros, os *jogos simbólicos* (Piaget, 1971) e os *jogos de imitação* (Chateau, 1992). Aqui, a criança esforça-se por se acomodar ao mundo e assimilá-lo. Desenvolvem-se aí os *jogos de mimo* ou de ficção

simbólica, onde a criança imita o mundo exterior e principalmente os pais. “Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos” (Kishimoto, 1994:40).

A terceira fase é caracterizada pelo *jogo de regra*. Logo que surge um parceiro de jogo, surge uma regra de jogo. O jogo de regra é correlativo da tomada em conta do outro como existência autónoma e complementar. “Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e a sua função é regular e integrar o grupo social” (Kishimoto, 1994:40).

Inicia-se desde o jogo a socialização infantil, simultaneamente fonte e produto da actividade individual. Começa o período de relações estreitas e convergentes a estabelecer entre o jogo e a instituição escolar. O jogo socializado, individual ou colectivo, marca o nascimento do jogo pedagogicamente explorável. As relações entre o desenvolvimento intelectual e afectivo da criança e a função educativa da escola manifestam-se, especialmente, nos laços que se criam entre os jogos e as disciplinas maiores de ensino, como a matemática ou a linguística (Chateau, 1992).

Em suma, Piaget assegura que o desenvolvimento do jogo progride em processos puramente individuais e simbólicos, de acordo com a estrutura mental da criança (Kishimoto, 1994).

O brincar, na criança, reveste-se de formas diversas, que vão mudando e se vão tornando mais elaboradas, à medida que se processa a sua maturação.

2.2 A Educação pelo Jogo

2.2.1 Perspectiva Histórica

Educar pelo jogo não é de agora. De facto desde há muitos séculos que as actividades lúdicas fazem parte do quotidiano não só das crianças, mas também dos adultos, sob variadas formas, mas sempre obedecendo à necessidade cultural e espiritual de cada época, de cada grupo, ou indivíduo.

Ao longo do tempo, o Homem deixou vestígios que testemunham a sua acticidade e sob as suas vivências. Em relação à actividade lúdica, encontramos já entre os Sumérios (3500 a 2000 a.C.) o primeiro jogo de tabuleiro com regras.

A civilização egípcia (3500 a 700 a.C.) trouxe-nos exemplos de brinquedos animados, que já demonstravam a utilização de alguma tecnologia na produção de brinquedos.

Segundo Araújo (1992), historicamente o jogo sofreu algumas restrições, sendo que, desde a época anterior a Cristo, nos escritos de Leis, (livroVII), Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de conceder à criança a liberdade de jogar somente até aos seis anos de idade. A partir dessa idade, os jogos eram fixos e controlados pelo Estado.

Kiskimoto (1996) menciona que a partir da civilização greco-romana as actividades relacionadas com o jogo foram entendidas como recreação, relaxamento útil, compensador dos esforços despendidos no trabalho físico, intelectual ou escolar. Considera a autora que a literatura educativa reconhece o valor do brinquedo, a partir dessa civilização.

Araújo (1992) refere que mais tarde, na Era Cristã, um educador alemão do século VIII proibia a recreação às crianças na tentativa de preservá-las do mal, ou seja, ao recrear-se, as crianças estariam desagradando a Deus. O jogo era visto como um elemento nefasto, sendo imposta à sociedade ocidental uma educação disciplinadora.

Com o Renascimento, o jogo ganha destaque, deixando de ser um objecto de reprovação, passando a ser incorporado no dia-a-dia dos jovens. No Romantismo constrói-se uma nova imagem da infância, onde o jogo se reconhece como conduta típica e espontânea da criança. Fröbel (1826:67) uma referência da pedagogia da primeira infância, considera que: “o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante a infância por que é a manifestação espontânea do interior, imediatamente provocada por uma necessidade também interior. O Jogo é o produto mais puro e espiritual desta fase do crescimento humano. É ao mesmo tempo modelo e reprodução da vida, ad íntima e misteriosa natureza do homem e de todas as coisas. Por isso levam à alegria, liberdade, satisfação, paz e harmonia com o mundo (...)”.

A Revolução Industrial no séc. XVII desencadeou a alteração dos meios de produção, afectando também o brinquedo, tendo a partir dessa data teve um desenvolvimento ímpar.

São diversos os pedagogos e filósofos que se debruçaram sobre este tema dando o seu contributo. Groos (1896) citado por Planchard (1960) colocou em destaque o carácter de exercício preparatório que o jogo apresenta na vida da criança. “Cada espécie de animal tem as suas maneiras de brincar, como tem as suas maneiras de se alimentar e de se adaptar ao meio em que vive. E as brincadeiras dos indivíduos jovens assemelham-se muito às actividades que o indivíduo adulto da espécie exercerá.” (Planchard, 1960:247).

Buher (1928), considerada a fundadora da psicologia infantil, referenciada por Neto (1997), deu enfoque ao desenvolvimento lúdico nas primeiras fases etárias. Descreveu o jogo sensorio-motor de forma detalhada, denominando-o de jogo funcional, atestando que, durante este tipo de jogos, as funções de percepção e de motricidade ir-se-ão formando e sedimentando.

Com Huizinga (1980), a teoria dos jogos é sentida com mais profundidade. Na sua obra de 1938, *Homo Ludens*, defende a tese de que o jogo ao fazer parte da cultura gera-a em simultâneo. Essa tese acabou por ser aceite no núcleo de sociólogos, psicólogos e pedagogos, onde jogo é simultaneamente liberdade e invenção, fantasia e disciplina, originando todas as manifestações culturais. Para este autor, o lúdico torna-se uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, acrescentando ainda que é uma capacidade intrínseca de todos os seres humanos.

Huizinga (1980:16) identifica a actividade do jogo como “...actividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma actividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras”.

Influenciados pelas ideias de Kant, alguns autores definem o jogo como uma forma de arte, onde as crianças, quando jogam, vivem uma atmosfera de sonho.

Chateau (1992) atribui ao jogo função utilitária, entendendo a infância como espaço de treino para a vida adulta, passando pelo jogo. Este autor veio também contribuir com uma nova visão para a nova pedagogia do “trabalho como jogo” suplantando velhas orientações pedagógicas do “trabalhar/jogando”.

Piaget (1971) reconheceu o jogo como um comportamento espontâneo na sociedade, correspondendo às possibilidades de auto-educação, uma vez que não era um comportamento neutro, mas sim, uma forma de assimilação do meio, de acordo com os objectos que o cercavam e das vivências do grupo.

Com o passar dos tempos, havendo cada vez mais autores a debruçarem-se sobre a temática do jogo e o seu possível contributo para o conhecimento da criança e do ser humano, diferentes culturas foram também impulsionadas a olharem o jogo como uma actividade marcante, pois ao jogar, a criança tem liberdade na criação, o que lhe proporciona momentos de divertimento, distração e alegria. A brincadeira é vista como uma actividade primordial da criança, no que concerne às suas características de espontaneidade, liberdade e prazer. É na realização da brincadeira que esta revela as suas possibilidades cognitivas, organizando conhecimentos respeitantes ao contexto sociocultural, à língua e a conflitos emocionais.

Foi, sem qualquer contestação que, no séc. XX o jogo passou a ser encarado como um verdadeiro instrumento educativo e didáctico, não só para a educação física e social, mas também para a educação intelectual e a progressão nas aprendizagens. E foi precisamente porque a ludicidade se encontra em relação estreita com o interesse e a educação funcional, que o jogo adquiriu um lugar importante na prática pedagógica. Alguns métodos educativos

demonstram a inspiração que daí advém. Sistemas como os de Froebel, de Montessori e de Decroly são disso um bom exemplo. Na concepção destes autores, a actividade lúdica exerce um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afectivo, social e moral das crianças, representando um momento que necessita ser sistematicamente valorizado.

Bouchet, citado por Planchard (1960:261), afirma que "desconfiar do jogo, é uma heresia pedagógica, é privar-se deliberadamente da mais preciosa das energias que nascem na alma das crianças".

Contudo, na criança, no jovem e no adulto, o jogo pode, se bem que mudando de forma e conteúdo, ser utilizado para fins didácticos e educativos. Mas, sob pena de se cair em excessos, não se deve considerar a ludicidade como um método por si só, ela é, sim, um meio de preparar para outras actividades úteis, adquirir distintas capacidades e fazer interacção com outros métodos e com outras áreas de ensino.

2.2.2 Utilização do Jogo para Fins Educativos

Como instrumento educativo, o lúdico tem-se encontrado presente, no universo criativo do homem. Na análise da história, constata-se que o jogo constitui uma forma de actividade que encerra, ora um carácter de sobrevivência, ora de prazer. A sua importância foi destacada em todos os tempos, e apresentando-se como factor primordial na construção da personalidade e do conhecimento.

Brincar é um direito de todas as crianças, a par das necessidades básicas de nutrição, habitação, saúde e educação sendo uma actividade fundamental para o desenvolvimento global da criança. Brincar começa com a própria vida. Aliás este direito está consagrado na Declaração dos Direitos da Criança que em Portugal, através do Instituto do Apoio à Criança (IAC) são promovidos programas especiais destinados à valorização pedagógica e social da Actividade Lúdica na criança.

Segundo Pais (1991), são os jogos e os brinquedos que devem oferecer às crianças a possibilidade de descoberta, participação, partilha e reinvenção, sublinhando que seriam estas actividades desejadas, que tivessem lugar em todos os espaços lúdicos, sabendo-se que a diversidade e multiplicidade destas vivências favorecem o desenvolvimento da personalidade.

Na heterogeneidade da sala de aula, nós, os professores, encontramos um leque de talentos, habilidades e necessidades especiais, que podem ser facilmente observadas nas crianças. Uma das principais funções tanto da escola, como da brincadeira é a socialização,

pois é aqui que professores e alunos passam grande parte do seu tempo, sendo neste contexto que interagem.

A qualidade das relações interpessoais professor/aluno é considerada factor principal para a construção de um ambiente facilitador das aprendizagens, da socialização, da auto-confiança e da auto-estima.

Ora, o professor desempenha um papel muito importante na gestão da sala de aula, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível dos comportamentos e afectos. A comunicação, em contexto educativo, depende muito da forma como ele cativa e seduz os seus educandos, construindo uma mescla de ciência, arte, magia e sonho. Assim sendo, ao professor cabe a responsabilidade de respeitar a heterogeneidade de experiências vividas, e o ambiente sociocultural dos seus alunos construindo e negociando com eles o respeito pelas regras, que devem ser tomadas em conta para que o trabalho e a comunicação estabelecida contribua efectivamente para a formação integral e harmoniosa da criança e que, simultaneamente seja um contributo para a sua compreensão do Mundo, na construção de valores e de uma Educação para a Cidadania.

Nessa diversidade que é a sala de aula torna-se importante que cada criança encontre, de alguma maneira, por meio do brincar e do lúdico, a satisfação das suas necessidades e interesses individuais, respeitando-se a sua essência de humanos enquanto seres comunicantes e lúdicos. A comunicação e a ludicidade são, pois, reconhecidas como intrínsecas e únicas à espécie humana, cumprindo uma função positiva de aproximação de dois indivíduos.

Um ambiente que respeite todas as crianças na sala de aula, que as desafie ao nível das suas capacidades, que as incentive a exprimirem-se através de jogos criativos, é terapêutico e emocionalmente válido para todas as crianças, e não só para as que são emocionalmente e fisicamente saudáveis. Ainda mais importante é que o professor seja capaz de usar o interesse lúdico de cada criança, para promover e potenciar a sua auto-confiança na experimentação de novas actividades e no desenvolvimento de aprendizagens individuais.

Os jogos, na visão de autores como Aufauvre (1987), Piaget (1971) e Chateau (1992) entre outros, são importantes, porque fazem parte da vida quotidiana de qualquer criança. São atraentes, agradáveis, espontâneos, solicitando de muitas formas, o aperfeiçoamento dos gestos, a abertura ao mundo, ou seja, a transposição de uma aquisição que não aquela onde se fez a sua aprendizagem; o emprego da reflexão e da invenção (criatividade).

Os jogos contribuem para o desenvolvimento das crianças quando suscitam e melhoram todas as formas de motricidade, incitam a linguagem, multiplicam as ocasiões de observar o real e actuar sobre ele; ampliam e enriquecem as experiências internas e externas da criança. Através das experiências de vida, pode-se dizer que a personalidade das crianças

evolui por intermédio das suas próprias brincadeiras e nas interações com outras crianças e/ou por adultos.

Na formação da criança e do jovem, para além de se promover a sua cidadania, construindo novos contextos de mediação pedagógica, uma nova forma de aprender, o caminho pode passar pela conciliação de problemáticas de comunicação e de ludicidade como uma outra forma de pedagogia.

De facto jogar e aprender são exercícios perfeitamente conciliáveis. Segundo Planchard (1960) se os jogos são um óptimo meio para discernir as aptidões e os caracteres das crianças, a tendência para este pode também ser utilizada como adjuvante educativo e até servir de base a métodos de ensino.

Barbeiro (1998) assume esta faceta do jogo, mas vai mais longe, afirmando que a activação da competição na actividade delimitada do jogo é distinta do seu alargamento a toda a relação pedagógica. A relação pedagógica não se subordina ao jogo, podendo activá-lo enquanto fonte de empenhamento. Naquele autor é-nos também mostrado que entre os defensores da integração do jogo na pedagogia encontram-se Decroly e sobretudo Claparède, para quem o jogo é a “*chave de ouro*” da escola activa. O jogo representa assim uma pausa, uma libertação procurada por uma nova pedagogia que queria assentar as suas bases em métodos activos e na descoberta do mundo da criança. Nesta pedagogia, o professor pode criar situações e tarefas, privilegiando o brincar e o jogar como instrumentos facilitadores da aprendizagem.

Se por um lado existem autores que criticam o emprego do lúdico no processo ensino/aprendizagem, considerando-o como uma falsa actividade, por outro lado, uns defendem a utilização do jogo pelo seu valor educativo. Macedo & Passos (2005), autores já citados, dizem que o jogo contribui para o desenvolvimento, uma vez que a própria acção de jogar faz com que o aluno exercite as suas estruturas mentais, procure estratégias para vencer, conviva com normas, aceite novos desafios, construa o conhecimento e se desenvolva.

Ao aprender através do jogo, a criança envolve-se em novos desafios, sendo que o seu centro de interesse e motivação, por vezes tão fora da sala de aula e tão reclamado pelos docentes, fica garantido, favorecendo deste modo a aprendizagem de novos conteúdos.

Teixeira (1995:23) reconhece o lúdico como uma actividade que tem valor educacional intrínseco, sendo que os professores têm várias razões para utilizarem as actividades lúdicas no processo ensino /aprendizagem: “O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma actividade física e mental, a

ludicidade acciona e activa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As actividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afectiva, motora e cognitiva. Como actividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade acciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afectiva. Assim sendo, vê-se que a actividade lúdica se assemelha à actividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve.”

Tendo sido já registada a posição de diversos autores sobre as potencialidades que o jogo pode trazer para a sala de aula, é importante também referir de que forma é que o jogo chega aos nossos alunos.

Parece-nos que o material didáctico que hoje em dia é mais utilizado por pedagogos é o material auto-educativo que se apresenta sob a forma de jogos individuais e colectivos e de manipulações diversas. Estes tipos de jogos inspiram-se nos princípios da actividade pessoal e da autocrítica, indispensáveis em qualquer aprendizagem. Também actividades dramáticas e do teatro, nas suas vertentes mais lúdicas, alcançaram grande difusão e aceitação nas escolas como meio auxiliar de ensino e de transdisciplinaridade.

Sabendo da importância e abrangência do jogo e tendo em conta a pluralidade de materiais que hoje em dia os educadores têm ao seu dispor para a actividade educativa, Barbeiro (1998) defende que importa não esquecer que a infinidade de relações em que pode assentar o jogo, bem como a pluralidade de orientações que ao jogo pode ser dada, tornam crucial o papel do professor para a sua inserção no processo ensino-aprendizagem. Ao docente caberá analisar a pertinência das relações activadas, garantindo que a sua orientação não colida com os objectivos da formação. Todo o conhecimento das relações em causa e dos mecanismos do jogo deverão ser totalmente do domínio do educador. Barberiro (1998), parafraseando Rixon (1981), refere que o professor que oferece mais garantias quanto à utilização dos jogos na aula não é aquele que possui uma longa lista de jogos na cabeça, mas alguém que reflectiu acerca deles, que conhece e domina os seus ingredientes, conhecendo o como podem ser alterados para darem origem a diferentes actividades e desenvolverem novas capacidades nos participantes.

Também para Vigotsky (1991), o jogo e a educação não são antagónicos, pelo contrário, é um dos principais meios e métodos na educação. Na actividade do jogo, o sucessivo nomear e renomear algo, ajuda as crianças a dominarem a natureza simbólica das palavras, levando-as a que, no futuro, compreendam a relação única que existe entre as palavras e os objectos, bem como à emergência da consciência metalinguística, fundamentais para o sucesso na aprendizagem escolar e mais propriamente na linguagem escrita.

2.2.3 Características Psicológicas do Jogo

De acordo com Ferran e tal. (1976), o jogo tem determinadas características psicológicas que estão directamente relacionadas com o exercício pedagógico, que poderão e deverão ser utilizadas pelos educadores, de modo a obterem os melhores resultados junto dos seus alunos. Dessas características psicológicas, faremos referência a seis factores fundamentais, presentes em todo o acto de jogar.

A ficção - Todo o jogo se move no domínio da ficção. Nesta óptica, possui características imaginárias, traços de ruptura com o realismo habituais e demonstrando um certo poder de liberdade criadora.

O descanso - A ficção do jogo funciona, para o indivíduo que joga, como um momento de descanso, ou seja, um afastamento e alheamento relativamente às tensões e às exigências do real.

A exploração - O jogo aparece sempre como um exercício de um poder. A criança que joga situa-se entre a dialéctica do descanso e do trabalho, entre a ficção e a realidade.

Ao jogar a criança vai-se construindo e desenvolvendo através da exploração dos objectos. Assim, experimenta-se.

A socialização - O momento do jogo que oferece a possibilidade de entrar em relação com outrem, sob a forma simultânea de confrontação e da colaboração, do antagonismo e da cooperação. Jogar contra alguém é sempre jogar com alguém mesmo que imaginado. Dado que o jogo é ficção, a confrontação é simbólica, metafórica, na medida em que o jogo é exploração. Devido à sua faceta socializadora, uma criança que joga é uma criança que se socializa. A sua socialização, para a qual contribui de forma fundamental, desemboca, tendencialmente, na reprodução ficcionada da sociedade em que o jogo se alicerça.

A competição - Todo o jogo tem uma finalidade, constituindo, assim, um desafio. Depreende-se que o jogo se manifeste como uma forma de competição, isto é, como a procura, ao mesmo tempo, de uma luta e de um resultado.

Quando uma criança joga, ela enfrenta uma prova, um desafio que elegeu e que criou, cujo objectivo é resolve-lo, ultrapassando os seus obstáculos e as suas dificuldades, tendo como objectivo máximo e intrínseco o prazer da vitória.

A regra - O jogo revela-se uma actividade muito mais complexa do que um puro acto espontâneo. Conhece-se a importância das regras nos jogos das crianças sendo que estas são precisas e complexas, vigilantes e juizes.

A psicologia do jogo manifesta, pois, a sua extrema pertinência e riqueza, permitindo facilmente antever a fertilidade pedagógica que dele pode derivar, se o educador utilizar o jogo de uma forma hábil e inteligente.

O jogo é pois um factor didáctico de extrema importância, mais do que um passatempo, tornando-se um elemento indispensável ao processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao professor motivar os alunos, recorrer a novas metodologias educativas, tendo em conta as características psicológicas do jogo, visando novas finalidades de formação, o desenvolvimento de diferentes práticas e didácticas que transformem a aula, de modo que esta seja mais dinâmica, atraente e participativa.

2.3 A Escrita

2.3.1 Possíveis Definições do Conceito de Escrita

Ao servir o contexto pedagógico, o jogo pode ser uma actividade presente na escrita. Ora desde os tempos mais ancestrais que o homem comunica sendo a necessidade de comunicar inerente à vida humana. A história da civilização cruza-se, assim, com a história da comunicação, seja ela oral ou escrita. Pelas leituras que pudemos realizar no âmbito desta temática, fomos levados a concluir que é durante o século XX que a escrita começa a ser vista como um instrumento de comunicação, reflexão e acção sendo que nos dias de hoje, a capacidade de produção de textos escritos constitui uma exigência vital da vida em sociedade.

A utilização da linguagem escrita é fundamental na vida quotidiana. Por isso, torna-se essencial saber ler fluentemente e escrever de modo eficiente para a concretização de muitas actividades diárias, como ler um jornal, consultar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário, etc (Sim-Sim, 2007).

Podemos ler na *Organização Curricular e Programas* emanada pelo Ministério da Educação que, aquando da entrada no primeiro ciclo do Ensino Básico, todas as crianças já realizaram experiências, algumas das quais incipientes, de escrita e de leitura. Ao longo do primeiro ciclo do Ensino Básico, deverão existir múltiplas experiências de percursos integradores da descoberta da escrita e da leitura. Para tal, será necessário que na sala de aula surjam múltiplas situações de convívio com a escrita e com a leitura e se criem propostas e projectos diversificados de modo a promover as produções escritas das crianças.

Dentro desta linha, Goulão (2006) afirma que a aquisição da linguagem escrita se inicia muito antes da escolaridade obrigatória, quando a criança vê materiais escritos na rua, no supermercado, em casa... devendo a escola não deve menosprezar esses conhecimentos.

Sedimentando estas ideias, Barbeiro (2007) refere que a capacidade de produzir textos escritos é uma exigência da vida em sociedade, cabendo à escola tornar os alunos capazes de os produzir. Assim, o trabalho responsável, sistemático e contínuo da escola de hoje deverá incidir nas competências gráfica, ortográfica e compositiva.

Ainda na *Organização Curricular e Programas* podemos ler que se deve dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (garatujas, letras isoladas ou agrupadas em estruturas que se assemelhem a palavras e outros escritos cada vez mais elaborados) partir de e apoiar-se nas suas produções significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da língua e assim a descoberta da escrita.

Também nas orientações programáticas definidas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* pode ler-se que a aprendizagem da escrita “... constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua” (1993: 30). O *Currículo Nacional da Educação Básica* tem como finalidade desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que lhes permita compreender e produzir discursos orais formais e públicos; interagir, verbalmente, de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; ser um leitor fluente e crítico; usar, multifuncionalmente, a escrita com correcção linguística e domínio das técnicas de produção de vários tipos de textos e 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.

Aqui chegados, e tendo a consciência da necessidade vital de na actual vida em sociedade se dominarem técnicas de escrita, e ainda de forma também a contextualizar o nosso estudo, torna-se importante a clarificação do conceito de escrita.

Para Barbeiro (2007), a escrita é uma actividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras. Por seu lado, Amor (2001), defende que a escrita é uma actividade linguística e cognitiva.

Segundo Gagné (1985:200) “...escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma dada língua (...) é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua”. Nesta linha, poderemos depreender que a escrita representa o processo de codificação da linguagem, e a leitura a da sua codificação.

Azevedo (2000:42) define a escrita de uma forma mais complexa, dizendo que é um “...sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala”.

É comum nestes autores a associação da escrita a uma actividade complexa em que são utilizados diversas competências, técnicas e estratégias precisas.

Sardinha (2005) convida a 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 sendo que este sistema permite a comunicação por via visual. Esta autora lembra Moffet (1991) que vê a escrita como a aglutinação de um número de elementos constituintes de origem variada, como o desenho, a transcrição e a cópia, a paráfrase, o sumário, o plágio, a expressão de um assunto em palavras e monólogo interior.

Para uma abordagem mais eficaz de escrita, certos autores fazem distinção entre a escrita e a oralidade: duas realidades que, embora próximas, são distintas baseando-se em modelos organizativos e processos cognitivos diferentes.

Halliday (1985:15) citado por Barbeiro (2007) defende que “...falar e escrever não são meios alternativos de fazer a mesma coisa, são antes meios de fazer coisas diferentes” e Hagège (1990:84), também citado pelo mesmo autor, adverte, na mesma linha de pensamento, para o facto de que “...uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. É um novo fenómeno linguístico e cultural também”.

Esta dicotomia entre o oral e o escrito está também presente em Barbeiro (2007). Para este autor a escrita serve objectivos discursivos diferentes, utiliza-se e cria, ela própria, contextos comunicativamente diferentes e, por isso mesmo, o produto final não exhibe as reformulações do processo. A aprendizagem formal da escrita não seria, aliás, justificável para nenhum aluno, se a escrita fosse apenas um meio alternativo à oralidade. Para que as estratégias propostas para o ensino da escrita façam sentido para o aluno, torna-se necessário que este entenda previamente que são as condições de produção e uso que justificam as diferenças da escrita relativamente à oralidade.

Na visão de Pliássova (2005), a escrita é mais económica em termos de palavras e pensamentos e mais abstracta e reflexiva do que a oralidade, pois pressupõe uma prévia ponderação sobre o enunciado a registar, a escolha do vocabulário e a construção frásica empregue. Também a mesma autora refere que a escrita, ao contrário da oralidade, implica a utilização adequada e correcta das regras ortográficas, da pontuação e do uso correcto das leis sintácticas e das leis estilísticas.

No quadro, que de seguida apresentamos, encontram-se algumas características que diferenciam os registos orais dos escritos.

Características dos registos orais e escritos	Oralidade	Escrita
	alto grau de redundância	Baixo grau de redundância
	baixo nível de densidade lexical	Alto nível de densidade lexical
	Menor articulação frásica	Maior articulação frásica
	Maior utilização da coordenação	Maior utilização da subordinação
	- planeado	Mais planeado
	- prescritivo	Mais prescritivo
	Presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	Ausência elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)
	Presença de elementos prosódicos (entoação, acento, pausas e ritmo) e para-linguísticos (altura da voz, gestualidade corporal e facial)	Presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita Substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis...
	Contínuo sonoro	Descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra M/m, etc.)
Obediência à linearidade temporal	Flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.	

Figura nº1- Características dos registos orais e escritos - Adaptado de Baptista e Barbeiro (s.d.)

Em oposição à aprendizagem da linguagem oral, aprender a escrever implica, para Rebelo e Fonseca (2001), aspectos mais mecanicistas, bem como aspectos cognitivos mais complexos, desenvolvendo-se gradualmente em diversas etapas ao longo da escolaridade, em conformidade com os níveis ou os objectivos da escrita.

Nesta linha e defendendo que a escrita não pode ser vista como uma mera transcrição da linguagem oral, ou como código substitutivo do código oral, Carvalho (1999:41) alerta que "... 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.”

Deste modo, esta definição do conceito de escrita centra-se na caracterização das situações de comunicação escrita, em oposição às situações de ocorrência de comunicação oral. Do mesmo autor, temos igualmente a consciência da complexidade do processo de escrita, face ao contexto e às necessidades do emissor. É referido por Carvalho (1999) que, no processo de produção escrita, o autor terá de seleccionar o conteúdo do discurso, em função das necessidades de informação do leitor, o que implica uma avaliação do grau de conhecimento partilhado e do que terá de ser explicitado. Ainda segundo Carvalho (1999), tanto a comunicação escrita como a comunicação oral possuem um conjunto de características próprias, comuns à sua situação de comunicação. 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.”

A aquisição de uma competência tão complexa necessita de uma aprendizagem escolarizada, numa abordagem, na perspectiva vigotskyana, tendo o ensino como desencadeador de aprendizagens e de desenvolvimento cognitivo e sendo ele também moldado por esse desenvolvimento cognitivo.

Do mesmo modo, Sardinha (2009:147) defende que o processo de escrita apresenta alguma profundidade e complexidade “... se o desenvolvimento da competência leitora exige aprendizagem sistemática, o mesmo deverá acontecer com a escrita. Efectivamente, o domínio da escrita pressupõe a noção clara de que o escrevente está em face a um processo complexo que o obriga a dominar um vasto conjunto de estratégias de resolução de problemas, já que é disso que se trata quando se escreve.” A mesma autora refere que a escrita é “... transituacional; é permanente; é revisável; requer aprendizagem e uso consciente e deliberado das suas regras; é um processo lento; é aprendida em contexto didáctico; ajusta-se à sintaxe convencional; pode ser produzida na ausência do interlocutor, até mesmo ser dirigida a um desconhecido, por isso deve ser explícita, completa e correcta...” (2005:39).

No programa de Língua Portuguesa do primeiro ciclo de Ensino Básico (Ministério da Educação, 1990) nos seus princípios orientadores, é identificada a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Embora estes princípios tenham sido formulados de um modo genérico para toda a língua, mantêm a sua eficácia quando colocados na perspectiva da língua escrita e especialmente da expressão escrita. O

ensino/aprendizagem da escrita fica então definido como um dos pilares do ensino da Língua Portuguesa.

Podemos ler no Programa do 1º ciclo do Ensino Básico os objectivos que incidem sobre a expressão escrita:

- Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas).
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.” (Programa do 1º ciclo do Ensino Básico)

Dos autores supracitados, podemos concluir que a escrita e a oralidade constituem formas alternativas da linguagem verbal, às quais recorremos, em contextos comunicativos distintos. A escrita é um processo complexo, necessita de uma aprendizagem escolarizada que precede e acompanha o desenvolvimento cognitivo do aluno e, ao desenrolar-se, propicia novos conhecimentos. Por seu lado, também a escrita serve objectivos distintos da comunicação oral.

Através da escrita, o ser humano perdura no tempo e ajuda a construir a história da humanidade, combatendo, deste modo, o esquecimento natural inerente à vida humana e à grande quantidade de conhecimento produzido, próprio da era da informação em que nos encontramos. Porém, nesta área de tão grande importância, são inequívocas as dificuldades sentidas, sendo reconhecidos alguns insucessos na produção textual dos nossos alunos.

2.3.2 Escrita no Contexto Escolar

Vivemos na era da comunicação, tornando-se esta uma exigência inequívoca para vivermos em sociedade. Todos os dias somos confrontados com a necessidade de ler, escrever e falar com o próximo. Na escola, diariamente, utilizamos estas capacidades como forma de adquirir e transmitir conhecimentos, mas, por vezes, os nossos alunos são confrontados com dificuldades na comunicação escrita. A expressão escrita é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos. Saber expressar correctamente conteúdos é tão importante como tê-los adquirido. Com efeito, saber, mas não conseguir comunicar claramente, é o mesmo que não saber. Carvalho (2005:1877) afirma que “... a posse de competências de

escrita pode estar associada ao sucesso na escola, já que, grande parte da comunicação que aí tem lugar, assenta em suporte escrito. Muito do insucesso dos alunos não decorrerá tanto da falta de conhecimentos, mas da incapacidade de os verbalizar por escrito”. Segundo o mesmo autor, o insucesso dos alunos nas diferentes áreas académicas pode estar intimamente ligado ao insucesso dos alunos na escrita. A escrita pode ser considerada como um indicador do sucesso da actividade escolar, no que diz respeito às competências que um aluno deve adquirir e desenvolver.

Por conseguinte, a escola de hoje deverá preparar os nossos alunos para as diferentes funções que a escrita actualmente desempenha na nossa sociedade, devendo trabalhar três competências distintas:

-competência compositiva - relacionada com o modo de combinar expressões linguísticas para a formação do texto;

-competência ortográfica - competência relativa a normas que estabelecem a representação ao nível escrito das palavras da língua;

-competência gráfica - relativa à capacidade para escrever num suporte material os sinais em que se baseia a representação escrita (Barbeiro, 2007).

Não são novas as dificuldades sentidas quer por professores, não só da disciplina de Língua Portuguesa, mas também das restantes disciplinas, quer pelos alunos, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem da escrita. Muitos professores chegam mesmo a atribuir o insucesso nas suas disciplinas ao facto dos alunos manifestarem dificuldade e até um certo desagrado face à compreensão e produção de textos.

Segundo Amor (1993:114) a escola é um local onde “...o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o apenas em relação ao produto final da escrita”. Apesar de serem múltiplos os ambientes e contextos de aprendizagem da escrita, é consensual que cabe à escola a função única do seu ensino. Ao contrário da comunicação oral, que é feita desde a infância em contexto natural, no seio da família, é na escola que os alunos têm contacto com diferentes modalidades de escrita sendo ali que deverá existir um trabalho programado e sistemático para aquisição da escrita.

Para que o trabalho seja profícuo, Barbeiro (s./d.) assume que perceber as diferenças significativas entre escrita e oralidade ajuda a compreender algumas das estratégias pedagógicas, que é preciso pôr em prática, para motivar para a escrita e desenvolver o seu ensino/aprendizagem. Para além disso, pode ajudar a combater a rejeição à aprendizagem da escrita, baseada na ideia de que actualmente o registo oral, apoiado pelas tecnologias (áudio livros, teleconferências, comunicações de terceira geração, etc.), pode cumprir todas as funções dos registos escritos sem exigir o seu esforço. Compreender as características que

distinguem a escrita da oralidade pode ajudar a desmistificar as vantagens da escrita virtual e a relativizar os argumentos para a sua rejeição, antes percebendo por que razão é ela apetecível para as gerações mais jovens.

A aplicação da expressão escrita baseia-se em domínios de 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 ainda com características da caligrafia.

Nesta linha, Vigotsky (1991) entende que esta complexidade implica para além da representação gráfica das unidades verbais, a representação de ideias enquanto linguagem exterior comunicativa. Partilhando das ideias subjacentes à linha de pensamento de Vygotsky, Barbeiro (s./d.) afirma que quem escreve, pensa de um modo diferente. Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana. Carvalho (2005) admite que a expressão escrita tem potencialidades diversas, sendo um instrumento de construção de aprendizagem, de organizar e desenvolver o pensamento de um sujeito contribuindo para a emergência do raciocínio lógico e formal. A escrita não é um processo simples, uma vez que a sua prática implica a resolução de determinados problemas por parte de escrevente, no que se refere à criação, organização e selecção de palavras adequadas para um determinado contexto.

A escola recebe alunos com conhecimentos muito diferenciados sobre leitura e escrita, fruto de experiências e vivências também muito diferenciadas. Isto é, os alunos de hoje ingressam com níveis muito diferentes de apropriação do sistema de escrita, facto que os professores terão de compreender e atender para otimizar o processo de ensino.

Ensinar a escrever pressupõe considerar a expressão escrita como comunicação, ou seja, como processo implicado na preparação do aluno para a descoberta da sua intenção de comunicar, visando qual o público e quais as circunstâncias em que a comunicação se realiza.

Rei (1994:627) reconhece 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 transmissão de palavras, é também sentir e transmitir sentimentos. Do mesmo autor, sabemos que escrever bem é a maneira individual que cada um tem de exprimir o pensamento pela escrita ou pela palavra, não sendo apenas o homem, mas também o assunto, o tema e a produção linguística.

Actualmente, parece haver unanimidade na ideia de que a escrita é vista como um meio através do qual a competência comunicativa é alargada (Sardinha, 2005), embora seja consensual que a aprendizagem da escrita é um problema que apresenta necessidade de ser resolvido.

No processo ensino-aprendizagem da escrita, o professor terá que ser detentor de uma visão globalizante e de um conhecimento perspicaz, de modo a apoiar as crianças, sabendo que, para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que efectuam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situação a escrita funciona. Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar a pares, ou em grupos, soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, promover aprendizagens organizar e desenvolver o pensamento. *Organização Curricular e Programas -ME*

No que respeita aos princípios orientadores da acção do professor e da escola, Barbeiro (2007) expõe os seguintes factores: produção textual precoce; prática intensiva; reportório de acções - planificar, textualizar, rever a produção; contactar com textos de temas diversificados; ensino explícito de actividades sequenciais da escrita; regulação externa e interna da produção textual; gradual complexificação da produção textual.

2.3.3 O Processo de Escrita

A tomada de consciência, por parte de docentes e dos seus alunos, das dificuldades sentidas no decorrer do processo ensino aprendizagem da escrita, poderá ter influenciado vários estudos, dentro desta temática. Toda essa investigação realizada nas últimas décadas chamou à evidência a dimensão processual da escrita. Assim, esta deixou de ser vista só pelo seu produto final, mais relacionada com metodologias tradicionais, havendo um novo enfoque centralizado no seu processo de construção.

O texto (o produto) deverá emergir através de um processo que o suporte e que o desenvolva. Desta forma, o acto de escrever passou a ser visto como resultante de interacções entre cognição e comunicação, tendo em vista a resolução de problemas, surgindo, assim, uma nova perspectiva de análise acerca da aprendizagem e desenvolvimento da capacidade de escrever.

Sardinha (2006:156) sedimenta esta ideia referindo que “...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.”

Existem investigadores que apontam diferentes modelos, nos quais se baseia o funcionamento do processo da escrita: uns centram-se na aquisição, isto é, no modo como os alunos aprendem, outros sobre as causas na origem das dificuldades manifestadas. Há

igualmente modelos que se centram nos aspectos cognitivos da escrita, baseando-se nas áreas da educação, da psicologia cognitiva e da composição escrita, que procuram estruturar modelos explicativos dos processos mentais ocorridos.

Segundo Carvalho (1995), os modelos clássicos de escrita podem ser classificados como lineares pelo facto da produção do texto supor uma sequência de fases: pré-escrita, escrita e revisão, estes modelos passaram a incidir sobre os processos de escrita usando protocolos e fazendo intervenções no desenrolar da tarefa, defendendo assim um modelo de escrita unidireccional, em que o escrevente tem que seguir, a ordem das três etapas, não contemplando retrocessos. A primeira etapa engloba actividades como a planificação e a pesquisa de ideias e é a fase que antecede a passagem das palavras para o papel, a segunda etapa, a escrita, será a fase em que o texto está a ser produzido ou redigido. Na reescrita ou revisão trabalhar-se-á o seu todo, fazendo necessárias correcções tanto a nível de forma ou de conteúdo.

Nestes modelos lineares, cada fase distingue-se das restantes, ocorrendo numa sequência linear.

Os chamados modelos lineares foram postos em causa pelos cognitivistas, por estimarem que a descrição destas fases se cingia ao produto escrito, quando devia focalizar-se nos processos internos do sujeito que escreve. Nesta óptica, deveria existir uma interacção recursiva entre as diversas fases e não num processo de escrita em separado.

O modelo de Beaugrand, citado por Carvalho (2001:78), põe em destaque o funcionamento do processo de escrita pela interacção de níveis paralelos. Dá-se destaque ao carácter simultâneo dos diferentes níveis envolvidos no processo, isto é, aos dos objectivos, das ideias, dos conceitos, das letras e dos sons, que vão do profundo ao superficial e interagem entre si. Assim, “Em cada momento, um deles predomina um sobre os outros e absorve, em maior ou menor grau, a tenção dos mecanismos de processamentos de informação, cuja sobrecarga pode conduzir a um decréscimo de qualidade de produto, em termos de clareza, de consciência. À medida que vai produzindo o seu texto, o sujeito age, condicionado pela confrontação da representação retrospectiva do texto já produzido com a representação do texto a produzir, envolvendo o mecanismo de processamento de informação, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo.”

O modelo de processo de escrita, que de seguida apresentamos, de Flower e Hayes, ao fazer parte dos modelos não lineares de escrita, comunga da ideia de que escrever passa a ser considerado resultante de interacções entre cognição e comunicação e da resolução de problemas imprevisíveis.

O acto de escrever activa um conjunto de acções cognitivas como: seleccionar, organizar, avaliar, entre outros, mediante uma finalidade e atendendo a factores como o tempo, o leitor, o tipo de discurso...

A crítica mais comum a este modelo é a de que a escrita não se pode resumir à resolução de problemas cognitivos. Há problemas da dimensão social, relativos ao contexto e às finalidades de escrita aos quais o indivíduo que escreve não está alheio.

Este modelo de Flower e Hayes põe em destaque a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo, comportando e convocando três domínios - o do contexto da realização da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e o processo de escrita propriamente dito que envolve por sua vez três momentos: planificação, textualização (ou redacção) e revisão.

A figura que de seguida apresentamos, expõe o modelo supracitado:

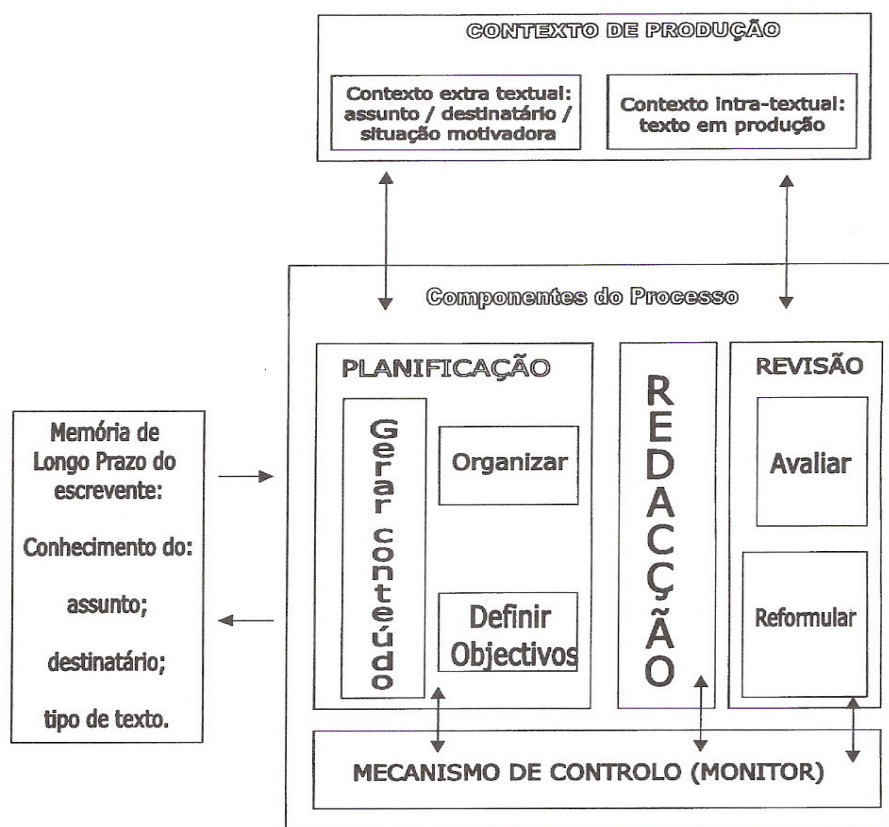


Figura nº2 - Modelo de Flower e Hayes (1981)

No domínio do contexto abarca uma dimensão extra-textual e uma outra intra-textual. A primeira dimensão centra-se em aspectos como o tema, o objectivo e o destinatário, enquanto a segunda se relaciona com a parte do texto já realizado. A memória a longo prazo relaciona-se com conhecimentos pré adquiridos do escrevente sobre o assunto, o destinatário, a tarefa a realizar e por último o texto que se pretende produzir.

Na tarefa de construção de um texto, os processos interiores detêm um maior relevo, pois estão activas a consciência e a 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).

O modelo apresentado por Flower e Hayes (1981) foi aquele que reuniu um maior consenso entre os investigadores, dado que descreve os processos mentais desencadeados pela actividade de escrita e também por ser considerado o mais pormenorizado, contemplando as dimensões da memória a longo prazo (conhecimento que incide no assunto, no destinatário e no tipo de texto a produzir), do contexto (extra-textual e intra-textual) da execução da tarefa e do próprio processo de escrita que envolve operações interactivas de planificação, redacção e revisão.

Para os autores Flower e Hayes (1981), existem processos mentais intervenientes no acto da escrita que se relacionam com a memória do escrevente, por um lado e, por outro, com o contexto de produção desse mesmo acto. Este modelo, para além de descrever os processos mentais que actuam durante o processo de escrita, demonstra o modo como as fases que o compõem apresentam características recursivas. No que diz respeito ao processo de escrita, este subdivide-se em três subprocessos: a planificação, isto é, a construção mental do saber; a redacção, ou seja, a transformação do saber em linguagem verbal escrita, e a revisão, que consiste na reflexão e transformação do texto produzido.

A importância deste modelo centra-se na visão recursiva e interactiva destes subprocessos que não representam fases estanques ou lineares, mas acções que ocorrem de forma interactiva, em diferentes momentos na produção escrita. Este modelo assenta nos princípios inovadores de interactividade e recursividade dos seus subprocessos.

Tendo como referencia o modelo de Flower e Hayes (1981), iremos, de seguida, realizar uma análise do processo de escrita propriamente dito, clarificando os subprocessos de planificação, redacção e revisão, elementos chave neste modelo, registando também o contributo de outros autores e das suas investigações nesta área.

2.3.3.1 A Planificação

Flower e Hayes (1981) descrevem a complexidade da escrita como acto de resolução de variados constrangimentos e reforçam que a planificação representa uma estratégia essencial na resolução de muitos desses problemas.

Amor (2001, cit. Sardinha, 2005:112) entende este sub-processo como a mobilização de conhecimentos gerais, mobilização essa em torno do mundo e das coisas, dos procedimentos, dos contextos referentes às situações de produção, tendo em vista: “...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.”

Este subprocesso, para Sardinha (2005:54), “...permite a organização da informação. Ao planificarmos, tentamos organizar a nossa mente, desencadeamos um processo de desenvolvimento de planos cuja finalidade é a resolução de problemas/ tarefas. Esta resolução é uma actividade complexa que requer bastante esforço por parte das capacidades cognitivas de um sujeito.”

A planificação de um texto é uma actividade com alguma complexidade estando associada, em parte, ao sucesso do produto final. Os escreventes têm de recorrer a operações de carácter abstracto que tomam lugar num plano mental onde devem construir um conteúdo, saber organizá-lo e adaptá-lo, em função dos seus objectivos e destinatários.

Ainda segundo Sardinha (2005), planificar implica que o escrevente faça a gestão do conteúdo, o qual deverá ser esquematizado de acordo com os objectivos a definir. O primeiro destes sub-processos - geração de ideias ou conteúdo - opera-se com recurso à memória e a fontes externas. Refere Sequeira (2001, cit. Sardinha, 2005:31): “... atribui um papel relevante à memória, pois é aqui que o indivíduo armazena as suas estratégias de pesquisa...”

No momento da planificação, deverão ser conhecidos e interiorizados os objectivos de modo a que a activação, selecção e recuperação do conhecimento estejam em consonância com o tema a desenvolver.

Sardinha (2005:67), baseando-se em Bereiter e Scardamalia (1987), afirma que “...uma das dificuldades em planificar um texto parece residir na tarefa de gerar conteúdo, talvez porque as crianças e adolescentes não possuam destrezas que lhes permitam seleccionar na memória os conhecimentos aí armazenados”, a autora acrescenta, ainda, que a utilização de estratégias de planificação no ensino da escrita contribui, de forma significativa, para a melhoria desta tarefa, uma vez que os alunos serão apoiados e ajudados a dizer não só o que sabem, mas a transformar aquilo que sabem; ao planificar estão a passar da explicação do conhecimento, para a transformação do conhecimento.

O processo de escrita é, assumidamente, um processo complexo onde o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo, que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar. Daí surgirem, por vezes, diversas dificuldades sentidas pelos alunos e onde o professor poderá pôr em prática actividades facilitadoras da escolarização das camadas mais jovens.

Cimentando a ideia da complexidade inerente ao processo de planificação, Carvalho (2001:74) expõe que “...implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor com os problemas que são inerentes a cada um deles... As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior”.

Barbeiro (2007) defende que a componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para identificar objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.

Para este autor, uma das formas de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos é desenvolver, nas escolas, desde as idades mais jovens, a actividade de realizar a planificação e de organização de ideias. Barbeiro (2007:18) argumenta: “A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação, logo desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual, ou que tirem partido da escrita colaborativa, ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva”.

Carvalho (1999) considera que podem ser considerados dois tipos de planificação: uma mais geral, antes do início da redacção, e outra mais específica, à medida que o texto vai sendo escrito.

Esta distinção nasce da necessidade de ter em consideração, num plano mais global e mais abstracto, o objectivo final do texto e a quem se destina, enquanto, num nível mais específico, qual a função da frase e o seu contributo para o significado total do texto. São estes planos que o escrevente deve ter em conta na construção e na tomada de decisões, aquando da actividade de escrita.

Na linha destas ideias, Carvalho (2005) define a complexidade de relações entre essas duas dimensões. Este plano considera distintos momentos, que vão desde a formulação da proposição, que consiste na identificação da próxima unidade significativa, à sua transcrição ou passagem para o papel, passando pela sua estruturação, pela escolha do acto discursivo, isto é, a análise da sua adequação ao efeito que se pretende obter com o texto, pela consideração do que foi dito antes e do que será dito depois, do que é novo e do que já foi referido, pelas escolhas de natureza lexical, pelas decisões do âmbito gramatical e pelo armazenamento na memória.

Da parte do aluno, a planificação requer um esforço cognitivo e um trabalho num plano mental, mas que poderá ser determinante para o sucesso da criação de textos. Daí a importância que este momento tem no processo de escrita. Trabalhando a partir de esquemas, rascunhos ou notas, organizando e seleccionando os conhecimentos que o aluno quer envolver na sua produção escrita, mesmo antes de começar a escrever, este está a poupar tempo, numa fase da escrita posterior.

Rei (1994:41) sintetiza a importância da planificação afirmando que ela serve para “... 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.”

De seguida, e após ter sido explorado o primeiro sub-processo inerente ao processo de escrita, a planificação, de acordo com o modelo em estudo de Flower e Hayes (1981), passamos ao segundo subprocesso - a textualização ou redacção.

2.3.3.2 A Textualização/Redacção

Barbeiro (2007) dedica a brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão textual* à análise da competência compositiva, abordando a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual.

Neste texto, pode ler-se que o processo de ensino da escrita é um processo complexo. Com o avançar no nível de escolaridade, deixa de haver necessidade de reflexão sobre os aspectos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (a forma ortográfica) pois estes aspectos passam a ser mecânicos. Essa reflexão ocorre, somente, quando nos deparamos com um problema desencadeado por uma dúvida ou uma falha, durante a produção do texto. Por isso, e segundo os autores, esta automatização deve ser conseguida o mais cedo possível, para que os alunos estejam disponíveis e aptos a realizar a competência compositiva,

competência esta que dá verdadeiramente origem ao texto e que esta nunca será automatizada, uma vez que cada texto é diferente do outro, colocando ao aluno novos desafios, apresentando possibilidades alternativas, quanto à sua construção.

A textualização para Barbeiro (1999:61), “...não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior”, para o plano da linguagem escrita. A textualização ou redacção é sim uma operação responsável pela transformação das ideias contidas no plano mental em linguagem escrita onde a expressão linguística organizada em frases, parágrafos, secções irá formar um texto. Como o texto permanece aberto a diferentes soluções, a aprendizagem deverá desenvolver a capacidade de activar possibilidades e de tomar decisões entre as diversas soluções (Barbeiro, 2007).

Esta é uma fase que requer dedicação, esforço em que o sujeito escrevente investe grande parte do tempo. Carvalho (2001:74-75) refere que esta situação “... deriva do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de esta dimensão (...) depender da própria existência do texto. Numa fase inicial de desenvolvimento, as preocupações e dificuldades dizem respeito ao domínio dos mecanismos da ortografia e de motricidade que, não estando ainda automatizados, têm de ser consciencializados, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspectos mais profundos do texto”.

Nesta etapa da textualização, Barbeiro (2007:18) aponta como exigências do escrevente:

“- A explicitação de conteúdo - mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada, muitas ideias foram activadas e registadas de forma genérica, devendo ser explicitadas, para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento;

- Formulação linguística - a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto;

- Articulação linguística - um texto não é constituído por uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.”

Flower e Hayes (1981), autores do modelo citado anteriormente, consideram esta componente do processo de escrita como um processo de conversão de representações internas em linguagem visível. 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 pensamentos em linguagem visível, em representação gráfica.”

Na redacção, o escrevente procura encontrar uma representação gráfica que traduza de uma forma correcta o seu pensamento que foi organizado e seleccionado na planificação, mas esta etapa, como já referimos anteriormente, dada a sua complexidade e exigência poderá ser realizada com avanços e recuos reformulando o texto.

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.”

A redacção tem como objectivo criar um sentido à sequência discursiva para produzir um texto coeso, coerente e com adequação, de modo a servir os seus objectivos finais.

Amor (2003) salienta que a redacção integra pausas, hesitações e também reformulações e que a coesão do texto é assegurada por mecanismos de coesão lexical (relações entre os diversos vocábulos utilizados) e por mecanismos de coesão gramatical. A autora apresenta diferentes operações a ter em conta, de modo a que um texto tenha coesão e coerência próprias:

- seleccionar elementos articulatórios e interfrásicos;
- utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
- estruturar as referencias (nominais, temporais/espaciais);
- realizar operações de determinação;
- efectuar substituições lexicais;
- realizar apagamentos, repetições oportunas, precisões, explicitações, restrições de sentido;
- hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema);
- efectuar uma pontuação adequada (ao nível frase e do discurso).

A coesão e a coerência textual asseguram que sejam estabelecidas ligações entre os diversos elementos na progressão sequencial do texto, sendo que da parte do escrevente deva haver um domínio desses elementos de conexão, bem como o domínio de gestão entre aquilo que já foi dito e a integração de novos elementos informativos.

Dentro desta temática, Amor (2003) citando Charolles, foca quatro regras de boa formação textual: *regra da repetição* (presença de elementos em estreita recorrência); *regra da progressão* (acréscimo semântico constantemente renovado, aquando do desenvolvimento do texto); *regra da não contradição* (o desenvolvimento do texto implica a não introdução de qualquer elemento semântico contradizendo um conteúdo ou pressuposto anterior); *regra da relação* (exige a congruência dos factos mostrados no interior do texto).

No subprocesso da redacção, o escrevente está perante uma tarefa exigente, em que tem de estar atento a um número alargado de aspectos e nuances de modo a fornecer unidade ao texto, pois a produção de textos escritos implica mais do que uma passagem automática do plano mental ou escrito à sua representação gráfica.

2.3.3.3 A Revisão

Neste último subprocesso, é realizado um trabalho de melhoramento e de aperfeiçoamento do texto anteriormente escrito.

Carvalho (1999:67), citando Humes, esclarece que a “... 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.”

Todo este trabalho de *limar arestas*, fazendo correcções, alterações e emendas ao trabalho iniciado anteriormente tem como por base uma constante avaliação, tendo em vista o resultado final objectivamente claro. Esta actividade não se resume a uma nova leitura do texto, mas sim a uma releitura implicando uma reformulação com aperfeiçoamento e correcções, caso o escrevente o considere necessário.

Flower e Hayes (1981), referenciados por Carvalho (1999:67), consideram que a revisão é um processo que envolve os dois subprocessos: a leitura para avaliação e a reformulação. Os mesmos 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.”

A revisão tem como finalidade melhorar o texto escrito, de forma a haver lugar a uma nova redacção, ou a uma reformulação propriamente dita, tendo em vista os objectivos de escrita.

Segundo Barbeiro (1999:62), durante o processo de escrita, podem ser activados diversos factores “...o código linguístico - ortográfico, sintáctico, semântico, lexical -as características do destinatário, os objectivos perseguidos, os aspectos estilísticos, a

conformidade com o género, etc ”. Mais ainda, para este autor, este momento é aquele em que devem ser consideradas as componentes da leitura e da correcção, ”A leitura é activada a fim de se verificar a conformidade com o código e com o que se planificou e a fim de se decidir se se deve continuar o processo de escrita de uma unidade ou considerar essa unidade completa. Na correcção, efectua-se as mudanças na sequência da avaliação e da reconsideração do texto já escrito”.

Perante o exposto, é notória a presença da componente da recursividade de todas as componentes presentes no processo de escrita.

Cassany (1995) explica, de um modo incontestável, esta componente de recursividade do processo de escrita. Assim, a revisão implica a alteração das outras fases do processo, manifestando-se num movimento cíclico, em permanente interacção.

Segundo este autor “...rever é muito mais que uma técnica ou uma supervisão final do escrito: implica uma determinada atitude de escrita e um estilo de trabalho Cassany (1995:231)”.

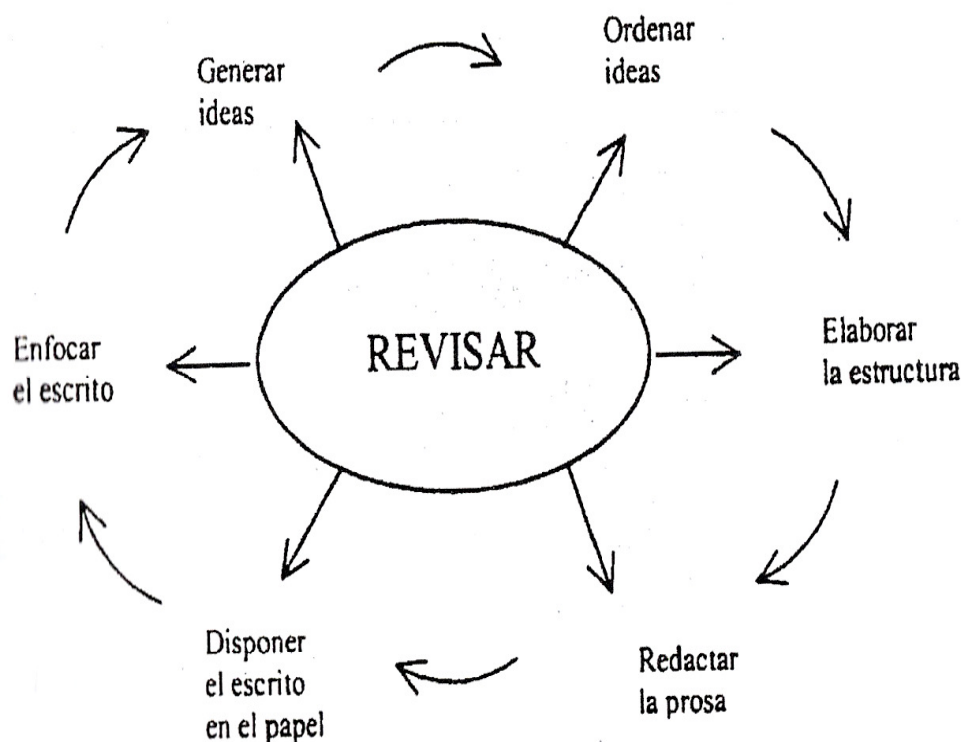


Figura nº3 - Revisar - Cassany (1995)

A revisão pode concretizar-se em qualquer momento e ocasionalmente gerar novos momentos de planificação. Barbeiro (1999:62) sintetiza “... a revisão acarreta em si a virtualidade de o sujeito retomar todos os subprocessos do processo de escrita...”.

Tal como nos restantes momentos do processo de escrita, este é um processo que pode trazer dificuldades acrescidas para a criança que escreve, dado que é caracterizada por uma actividade abstracta e que ocorre num plano mental.

Carvalho (1999:68) afirma “...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.” Esta poderá ser uma das razões para que tão poucas crianças tenham por hábito realizar a revisão.

Mas, é consensual, segundo os autores mencionados, que a revisão é uma etapa bastante importante, uma vez que pressupõe uma reflexão e uma análise sobre a correcta forma de utilização da Língua, contribuindo momento a momento para a construção do conhecimento linguístico.

Segundo Amor (1993), a revisão pressupõe o tratamento do erro e tem a vantagem de promover novas aprendizagens, já que:

- obriga a explicar o “porquê e como” do que se sabe (a lógica das aprendizagens anteriores);
- ajuda a desfazer equívocos e confusões;
- permite rever, de modo racional, o que efectivamente se sabe;
- obriga a convocar novos saberes, quer de ordem metodológica, quer substantiva.

Do ponto de vista de Carvalho (2001), na fase da revisão as crianças limitam-se à correcção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica. Rever a níveis mais profundos implica a capacidade de construção de representações mentais próprias desta operação, capacidade essa que crianças e adolescentes ainda não desenvolveram.

Citando de novo Carvalho (2001.76), as crianças “Raramente revêem porque estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os seus recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigidos pelas tarefas inerentes à revisão (Barlett, 1982, Sardamalia e Bereiter, 1983; Fayol e Schneuwly, 1987; Fitzgerald, 1987)”.

Realizar a revisão, é mais do que uma actividade, implicando uma nova atitude e motivação, porque o aluno que escreveu passa agora a leitor, que implica ter um sentido reflexivo, analítico e crítico perante aquilo que lê.

Amor (2003:120 reconhece que “ ...dada a necessidade de anular a falta de distanciação crítica que afecta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita...” o professor deverá recorrer a diferentes estratégias, nomeadamente à auto e hetero-avaliação das produções, bem como a modalidades de trabalho individual e em grupo.

O ensino da escrita em contexto escolar deve contemplar a revisão, uma vez que converge em si diferentes estratégias de propostas de soluções para se poderem atingir os objectivos do texto escrito.

Habitualmente, a atitude adoptada pela escola parece não ir além da correcção da escrita feita quase que em exclusivo pelos professores, visto que estes se concentram no produto escrito, corrigindo, não dando aos alunos a possibilidade de, em presença da incorrecção, se avance para a valorização.

Podemos concluir que a revisão é um processo complexo, pois, considerar os objectivos do texto, avaliar se o texto os permite atingir e propor soluções para a sua consecução, não representam tarefas simples, uma vez que, são também diversos os momentos em que este processo ocorre e dentro da revisão podem ser considerados outros subprocessos. As dimensões de planificação, textualização e revisão, segundo a perspectiva cognitivista, não devem ser vistas como fases, mas como componentes, cuja activação não é, necessariamente, segundo a mesma sequência: a ordem da activação pode ser alterada.

2.3.4 Dificuldades na Expressão Escrita

A escrita faz parte do dia-a-dia do Homem, assumindo um papel importante tanto na forma como se relaciona com os seus pares, como na forma de transmitir aquilo que se sente e em que se acredita.

A linguagem escrita é mais do que um meio de comunicação, é uma forma de expressão humana, é sinal do seu pensamento e da sua identidade. A expressão escrita constitui um poderoso instrumento para explorar o próprio pensamento.

A escola, como lugar de formação de futuros cidadãos, vê-se confrontada com dificuldades no ensino da expressão escrita, estando perante um problema merecedor de um trabalho profundo e sistemático que não poderá ignorar, visto a linguagem escrita ser um factor decisivo na transformação da sociedade.

Osório (2006) refere que muitas das dificuldades e deficiências que os alunos apresentam ao nível da produção escrita se devem a factores tais como: existirem muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros. Um outro factor apontado por este autor prende-se com a dificuldade do próprio acto de escrita, que, como já tivemos oportunidade de referir, é um processo mental onde o escrevente tem de prever e decidir previamente que informação deverá adequar e utilizar.

Dentro desta linha Bereiter & Scardamália (1985), citados por Azevedo (2000) apontam, como hipótese para explicar as dificuldades ao nível da escrita, a sobrecarga cognitiva, relacionada com tudo o que se tem em mente, quando se está a escrever,

As dificuldades que os alunos apresentam na expressão escrita não estão só confinadas ao momento da redacção, elas são comuns a todos os momentos do processo de escrita.

Como já tivemos oportunidade em referir, de acordo com o processo de escrita analisado, os diferentes momentos não são lineares, a fase da planificação, precede o momento da redacção, isto é o sujeito antes de escrever, pensa mentalmente naquilo que pretende escrever. Este é um exercício mental, que implica operações de nível abstracto, de acordo com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, em determinada fase. Deste modo, o desenvolvimento da capacidade de escrita e os problemas inerentes variam de pessoa para pessoa e também em relação ao seu desenvolvimento cognitivo.

Citando Barbeiro (2007:17), "A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.". Do mesmo autor, sabemos que durante o processo da escrita, o aluno vê-se confrontado com a possibilidade de tomar decisões, que se devem adequar às funções que o texto virá a desempenhar; ou seja, ao contrário do que acontece com as competências gráfica e ortográfica, a competência compositiva constitui um campo aberto de tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita, desde a forma como se vai organizar a informação no texto, até à escolha entre palavras e expressões a utilizar no texto.

Tendo em conta que o aluno é chamado a tomar decisões para resolver problemas durante o processo de construção escrita, ao sentir dificuldade, este pode acabar por se desmotivar, iniciando-se um processo de interrupção da tarefa.

Graves (1992) considera que a ajuda mútua propicia a resolução de problemas que, muitas vezes, podem ser acompanhados de tensão, desilusão, podendo produzir a 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, em ajudar o aluno a resolver o problema, de forma individual.

Esta poderá ser uma das formas a adoptar pela escola, no sentido de encarar e ultrapassar as dificuldades na aquisição de capacidades, no âmbito da expressão escrita.

Muitos alunos têm manifestado alguma desmotivação para a produção escrita, questionando a finalidade deste trabalho. Deste modo, o *escrever por escrever* deve dar lugar à criação de momentos de escrita autêntica que motivem e despertem o interesse dos alunos. Para tal, será necessário criar situações de escrita com fins objectivos, tal como a difusão dos trabalhos para além do espaço escolar, a participação no jornal escolar, a correspondência entre escolas e turmas com mensagens e cartas, a divulgação de textos pessoais para o jornal de parede, etc.

Os alunos devem ser motivados e esclarecidos, que é escrevendo que, progressivamente, vão descobrindo a necessidade de se adaptarem às situações de comunicação e à necessidade de se fazerem compreender, tendo em conta a finalidade com que escrevem. Deste modo, o trabalho do docente passará por pôr em prática diferentes estratégias, com vista a proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados no processo de escrita.

Barbeiro (2007) privilegia algumas estratégias que poderão ser postas em prática na sala de aula, em que algumas delas incidem sobre o processo em que o objectivo é o de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão e outras incidem sobre o contexto com o objectivo de facultar o contacto com os textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

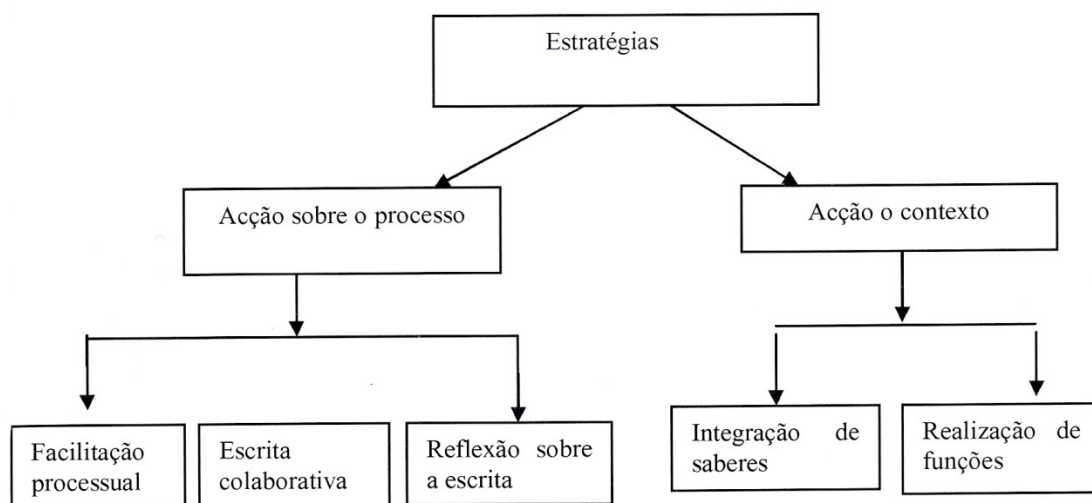


Figura nº4 - Estratégias na produção escrita - Barbeiro e Pereira (2007)

Sobre o processo, salientamos a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita e sobre o contexto as estratégias de intervenção incidem sobre a integração de saberes e a realização de funções.

De acordo com Barbeiro (s.d.:12) “...na aprendizagem da escrita a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto da escrita ser uma actividade individual, de não se poder apoiar no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão, morosas e muito diferentes da oralidade. Devem, pois as estratégias de pedagogia da escrita estar atentas a esses factos e tentar que a criança os ultrapasse, encarando a escrita como um processo complexo com etapas de planificação, textualização e revisão e propondo algumas estratégias que, sem retirar à escrita a sua especificidade, nem perverter as suas finalidades, permitam, numa fase de transição, ultrapassar a dimensão individual. Algumas delas, como a escrita colaborativa, as estratégias de facilitação processual que combatem as dificuldades de textualização, motivam a criança para a escrita e promovem a necessidade de rever e reformular o que escreveu.”

Uma das formas de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos será a criação de um ambiente favorável, aquando da implementação do processo de escrita, onde o professor terá um papel importante na valorização das conquistas do aluno e na promoção do **Escrever para aprender**. Para Barbeiro, esta dimensão, funciona como o ponto chave da sua proposta enquadrada no Ciclo de Escrita.

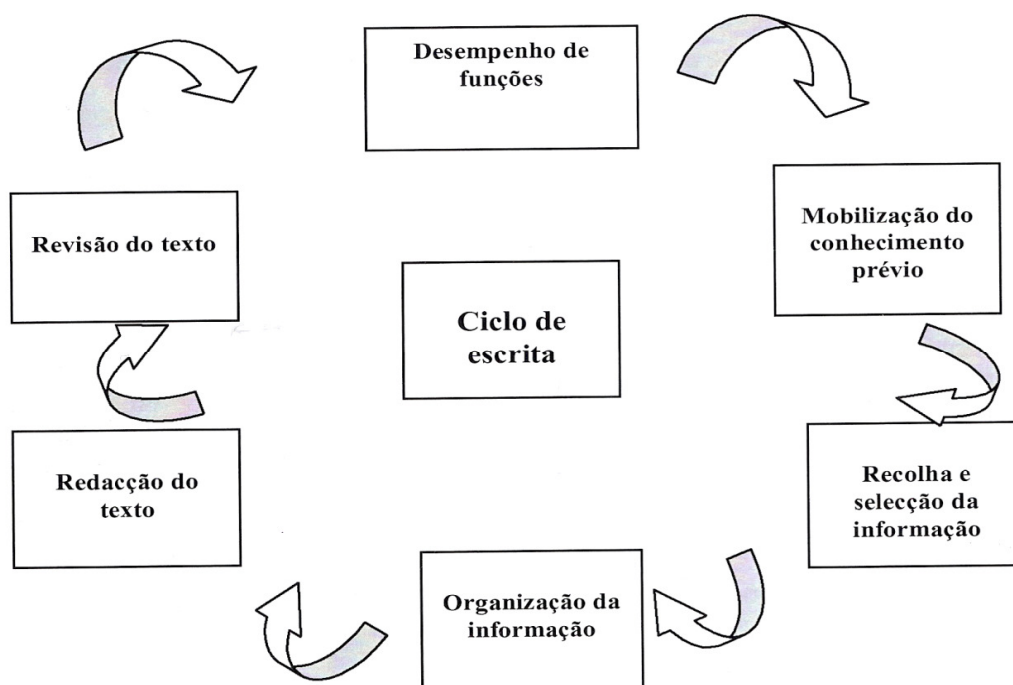


Figura nº5 - Ciclo de Escrita - Adaptado de Barbeiro e Pereira (2007)

“O Ciclo de escrita possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita. Desenvolve-se ao longo de várias fases: mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido (Barbeiro, 2007:34)”.

As estratégias a aplicar pelo docente, de modo a superar as dificuldades reveladas pelos alunos na actividade de expressão escrita, dependem de vários factores, tais como as características do grupo/turma, do conhecimento dos alunos, do momento da produção do texto e de um tratamento individual das dificuldades. Vários autores comungam da necessidade de construção de estratégias próprias para o ensino da escrita, em todas as fases do seu processo, e para a necessidade de considerar o aluno como um sujeito activo.

A activação de diferentes estratégias, de modo a superar as dificuldades sentidas pelos seus alunos, requer, do professor, um conhecimento abrangente e profundo de todo o processo de escrita que, do mesmo modo, deve conhecer a maneira com os alunos encaram este processo, de modo a activar uma posição de mediador na resolução de problemas e na colocação de novos desafios; como sugeria Vigotsky (1991), aquilo que a criança é capaz de fazer hoje com apoio, será capaz de o fazer sozinha amanhã.

2.3.4.1 A Ortografia e os Lapsos (Erros Ortográficos)

Uma das dificuldades sentidas pelos alunos no processo de escrita, prende-se com a parte da ortografia, mais concretamente com a correcta aplicação das regras ortográficas.

Segundo Barbeiro (s.d.), a ortografia continua a deter um valor inquestionável no domínio social. Esse valor torna-se significativo quando o domínio da ortografia é tomado como indicador em relação a aspectos como:

- A capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma, numa comunidade alargada;
- O grau de instrução e de literacia da pessoa em causa;
- O nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar.

Zorzi (2003) considera no mínimo, dois factores importantes que interferem na estabilização, ou na memorização, no modo como as crianças escrevem as palavras, e que provavelmente actuam de modo interligado:

Processos perceptivos - o factor relevante, neste caso, diz respeito à memória visual que depende, por um lado, do acesso à maneira correcta 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 correcto de escrever, facilitando a busca de relações diversas entre as palavras.

No contexto escolar, do ponto de vista de Barbeiro (s.d.), o maior inconveniente de um domínio ortográfico insuficiente não consiste na penalização em relação às classificações. Na verdade, o maior perigo reside no facto de um fraco domínio da ortografia poder representar um entrave para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita. Deste modo, o desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno do acréscimo de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, nas vertentes expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento, colocando a escrita ao serviço da aprendizagem, e na vertente criativa.

Para se alcançar sucesso na aprendizagem de uma Língua, nas suas diversas vertentes, torna-se necessário um conhecimento profundo sobre a mesma, que está intrinsecamente relacionada com uma clara consciência da linguagem e das suas vertentes comunicativas. Barbeiro (1999) afirma que a dificuldade de definir o conceito de consciência metalinguística reside no facto da natureza, as funções e a idade de aparecimento da mesma, serem ainda alvo de discussões. Segundo o autor, este conceito deverá ser entendido “...como a reflexão ou o controlo deliberado, incidindo estes processos cognitivos sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente), com vista a uma tomada de decisão e consequente operação no âmbito do processo de escrita.” (Barbeiro, 1999:25).

Contudo, para além da necessidade do desenvolvimento da competência metalinguística dos nossos alunos, é também importante fomentar um ensino sistemático sobre as convenções que regem a expressão escrita, já que os alunos, ao conhecerem o processo e os objectivos do mesmo, constroem aprendizagens significativas, de modo a poderem utilizar a escrita de um modo correcto e eficaz.

Para os alunos, o domínio da competência ortográfica pode ser considerada como metalinguística, uma vez que exige da parte destes reflexões sobre as regras que são utilizadas na produção escrita.

A Língua Portuguesa é caracterizada por ser uma língua complexa, pelo facto de existir uma certa inconsistência na correspondência entre o fonema e grafema. De facto um fonema pode corresponder a mais do que um grafema e um grafema pode corresponder a mais do que

um fonema. Há também a assinalar, na nossa Língua, diferentes maneiras de pronunciar uma palavra, as quais podem ser representadas na escrita pela mesma forma ortográfica. Cada palavra só se escreve de uma forma, contudo existem diversas maneiras de a pronunciar.

Zorzi (2003) considera 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 diferentes possibilidades de construção silábica e das variações de intensidade de uma sílaba para outra. O mesmo autor refere que, só compreendendo estes aspectos, as crianças formarão 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 contêm.

Barbeiro (s.d.) sedimenta esta ideia, argumentando que inicialmente a influência exerce-se, essencialmente, da oralidade para a escrita. Um bom domínio da linguagem oral incide em vários domínios da aprendizagem da escrita (ortografia, vocabulário, construções frásicas, etc.). Quanto à ortografia, o domínio das formas correspondentes ou próximas da representação escrita facilita a transcrição da palavra. Por outro lado, à medida que a aprendizagem evolui na expressão escrita, esta passa, por sua vez, a exercer influência sobre a oralidade.

Relativamente à aprendizagem da ortografia, de acordo com os especialistas da área, ela deverá surgir integrada na compreensão e na produção de textos e na prática de actividades comunicativas. Desta forma, as diversas actividades de leitura e de escrita, assim como o conhecimento da língua, irão pouco a pouco ajudando, tornando-se um complemento à aprendizagem da expressão escrita.

No que diz respeito à consciência ortográfica, o aluno deve, desde o início da sua aprendizagem, tomar consciência das probabilidades do erro. Logo no primeiro ciclo, poderão ser trabalhadas algumas probabilidades de erro, pois na aprendizagem da ortografia existe um processo de apropriação gradual pela criança que, a pouco e pouco, vai descobrindo e agindo sobre a linguagem. A criança irá rejeitando as hipóteses fonéticas para as substituir, posteriormente, por hipóteses ortográficas. Tais hipóteses servirão para determinar os modos de proceder e de produzir a escrita, num determinado momento.

De acordo com Amor (1993:159), o erro é visto como “...uma ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo rendimento”. Segundo esta autora há que tirar proveito deste elemento que faz parte de um processo natural, e se assim for, ele pode revelar-se produtivo ao nível da aquisição do conhecimento da língua por parte dos alunos. Há ainda a salientar que, ver o erro como um elemento natural, marca uma viragem,

uma mudança na atitude tradicional correctiva para se adoptar uma nova visão, adoptando uma atitude positiva perante o erro.

Embora os erros não sejam todos da mesma espécie, a sua correcção também deverá ser diferente. Perante o erro, o docente deverá tomar duas atitudes diferentes; por um lado poderá vê-lo como indesejável ou inevitável no processo de aprendizagem da escrita ou poderá considerar o erro instrumento de trabalho e fonte de informação, utilizando-o para ajudar o aluno a desenvolver o processo de escrita e esta é a posição adoptada pelos autores que se seguem.

Para Azevedo (2000:65) o erro é considerado como “...um instrumento de trabalho, fonte de informação para o professor, que irá nortear a sua acção junto de cada aluno, para o ajudar a dominar a escrita”.

Também Delgado-Martins e Duarte (1993) entendem os erros como indícios, que permitirão programar uma intervenção pedagógica adequada, podendo, através deles, ser alargado o conhecimento da língua e facultar o domínio das práticas discursivas, para além de se criarem condições propícias ao desenvolvimento da capacidade metalinguística dos alunos.

Na aprendizagem de uma língua, o erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua, devendo ser visto como algo próprio 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. O professor deverá debruçar-se sobre os erros cometidos pelos seus alunos, analisá-los e compreender qual a sua origem de modo a disponibilizar meios de apoio aos seus alunos e melhorar assim a expressão escrita.

De modo a aprofundarem tal temática, para melhor apoiarem o professor na sua intervenção pedagógica, alguns autores estudaram a e catalogaram as causas dos erros ortográficos.

Azevedo (2000) dedica uma parte da sua obra a esta temática, considerando que, a divisão dos erros ortográficos em categorias, serve de instrumento importante para a prática lectiva do professor. De facto, a sua categorização permite-lhe fundamentar hipóteses acerca da origem do erro, bem como estabelecer um referencial objectivo, para conhecer que tipo ou tipos de erros são mais frequentemente produzidos pelos alunos. Esta tarefa facilitará o planeamento de estratégias e, mais importante ainda, permitirá fixar-se nos processos mentais implicados, tanto ou mais do que nos resultados.

Barbeiro (2007) propõe uma organização de erros considerados da seguinte forma:

1. Incorreções por falhas de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex: *voram* por *foram*);
2. Incorreções por transcrição da oralidade, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex: *auga* por *água*);
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Estas podem ser: contextuais (ex: *omde* por *onde*) ou ancestrais, relacionadas com a posição acentual, tónica vs. Átona (ex: *moito* por *muito* - em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);
4. Incorreções por inobservância de regras de base morfológica - representação dos morfemas (ex: *gatu* por *gato*);
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavras - critério lexical (ex: *cino* por *sino*);
6. Incorreções de acentuação (ex: *á* por *à*);
7. Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (ex: *lisboa* por *Lisboa*); b) ligados à organização das frases no texto (ex: *os amigos...* no início do período);
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica de palavras: a) junção de palavras (ex: *seirem* por *se irem*); b) separação de elementos de uma palavra (ex: *de pois* por *depois*); c) utilização do hífen (ex: *fim de semana* por *fim-de-semana*);
9. Incorreções de translineação (ex: *turi-stas* por *turis-tas*).

Como já tivemos oportunidade de referir, a categorização dos erros ortográficos constitui uma mais valia, um instrumento de valor para o docente, que poderá conhecer os tipos de erros que as crianças produzem com mais frequência e desta forma melhor intervir, estabelecendo estratégias adequadas.

Azevedo (2000:71) reitera que a informação sobre o “...tipo e quantidade de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso”.

São inúmeras as categorizações de erros propostas pelos vários investigadores, mas optámos por destacar a de Barbeiro, não por ser a mais completa ou abrangente, mas por ser a de um autor que apresenta também uma proposta de Ciclo de Escrita. Assim sendo, foi aquela em que nos apoiámos para a realização da parte prática deste trabalho.

Por tudo aquilo que já foi referido, é importante que ao aluno se coloque, desde o início, o desafio de escrever sem erros ortográficos. Os professores reconhecem que a aprendizagem da ortografia é uma tarefa difícil. Os próprios alunos não gostam de dar erros e

sentem que eles são um obstáculo para o desenvolvimento de uma relação positiva com a escrita.

A ortografia tem por base uma norma, uma convenção respeitante à forma das palavras, que deverá ser respeitada, o trabalho sobre a ortografia deverá ser um trabalho de rigor, de atenção e persistência. Por isso, os alunos deverão estar implicados, caso contrário, não se envolverão e esse trabalho não terá significado para eles próprios. Uma das formas de envolver os alunos, é levá-los a tomar consciência que poderão ser parte activa na identificação e compreensão dos erros.

Sabe-se que há erros que serão mais facilmente corrigidos pelo aluno, individualmente, 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 corrigidas.

Esta reflexão desencadeará o encontro com as regras ortográficas estabelecidas, a tomada de consciência de casos específicos que necessitam de uma aprendizagem intencional, em associação à própria palavra. Deste modo, o erro não será visto como um aspecto a penalizar, mas como etapas do conhecimento do sistema ortográfico por parte da criança. Eles demonstram o nível em que a criança se encontra em relação a essa apropriação, o processamento que já é capaz de efectuar e que deverá ser tomado como base para a aprendizagem futura.

Capítulo III

Metodologia

3.1 Introdução

Tendo como base algumas leituras realizadas em torno da temática do jogo, relacionadas com as actividades lúdicas das crianças, somos levados a reconhecer que, actualmente, se assiste, na sociedade moderna e urbanizada, a um aumento do analfabetismo motor nas nossas crianças. Para tal, tem contribuído a excessiva preocupação de preparar rápida e eficazmente a criança para tarefas com carácter mais adulto descurando, muitas vezes, o seu ritmo e necessidades normais de crescimento.

Segundo Neto (2001), o aumento de sedentarismo nas crianças é proporcional à diminuição da qualidade do meio ambiente, em termos de condições para a prática do jogo livre. No entanto, o jogo tem um papel muito importante no desenvolvimento infantil, pois proporciona a busca de acontecimentos e a avaliação de informações, exercitando o corpo e o cérebro de forma contínua. O jogo torna-se, assim, numa das formas mais importantes do corpo humano.

Paralelamente, cada vez mais as crianças reflectem a influência do meio em que estão inseridas, dado que vivem em situações diversas que moldam e vão interferir no seu desenvolvimento global e na forma de participação na sociedade. A relação entre a criança e o seu meio envolvente assume um valor muito importante, pois é durante esta fase que ela vai construindo a sua identidade, fundamentada na interacção com o meio onde está inserida.

O profundo conhecimento dos contextos onde a criança vive, a par das suas necessidades reais pode ser a alavanca para uma possível intervenção, capaz de poder alterar ou modificar determinados aspectos sociais que, em larga medida, prejudicam a integração social e que em nada contribuem para um desenvolvimento das suas práticas lúdicas e do jogo, tendo em vista o seu desenvolvimento harmonioso e integral.

Jacquim (1963) diz que o jogo é a mais importante das actividades da infância, significando o que o trabalho é para o adulto. Assim sendo, para educar a criança, precisamos, absolutamente, de compreender o que o jogo significa na sua vida.

Tendo consciência da importância do jogo na vida e no sentir das crianças, cabe-nos a nós, adultos, e profissionais de educação, não só a sensibilização de outras entidades que, de alguma forma, contactam e actuam junto delas, como também dos pais e encarregados de educação que têm um papel activo e responsável na sua formação.

Para Planchard (1960), a actividade lúdica (do latim *ludus* = jogo), em virtude da universalidade e do lugar que ocupa, em cada história individual, merece captar a atenção dos psicólogos, podendo oferecer inúmeros recursos à acção educativa.

Segundo Barbeiro (1998), o jogo tem guiado os destinos do mundo, assumindo um papel preponderante na organização das estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos. Para este autor, o jogo é um fenómeno libertador, onde o contributo do acaso, da incerteza e das regras propiciam, pela competição e pela cooperação, a consecução de determinados objectivos.

Considerando o importante papel que o jogo desempenha desde a primeira infância e ao longo de todas as etapas da vida, inspirámo-nos nas suas características psicológicas (a existência de competição, de empenho, de cooperação, de autonomia, de metas/objectivos bem definidos e de um termo) para, através dele, propiciar prazer e divertimento aliados, neste contexto, à produção da escrita.

Aprender a ler e a escrever não é um processo inato como o de aprender a falar. Uma das etapas mais importantes na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas).

Pode ler-se na *Organização Curricular de Programas* que na entrada para a escola, uma grande maioria das crianças já teve experiências e conseqüentemente ideias acerca da escrita e da leitura, quando inicia o 1º ciclo de Ensino Básico, devendo, por isso, experimentar percursos integradores da descoberta da escrita e da leitura. É também referido, no mesmo documento, que para aprender a escrever e a ler, é preciso não só escrever e ler muito, mas, acima de tudo, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada à situação de prazer, de esforço e de autoconfiança. Escrever e ler sem receio de censura, com a confiança de se poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas.

Existem diversos factores responsáveis pelo modo como o processo da escrita se desenvolve. Sabemos hoje que, apesar do contexto pedagógico ser responsável pelo modo como o processo da escrita se desenrola, existem outros elementos que podem influenciar todo este processo.

O ensino da escrita é um processo longo e complexo que compreende a aquisição de competências específicas e o desenvolvimento da capacidade de interligar conhecimentos a vários níveis. A produção de texto é uma tarefa que, por vezes, é rejeitada pelos alunos por ser conotada com uma actividade enfadonha, de alguma complexidade, sendo travada pela dificuldade em realizá-la.

Na tentativa de promover o entusiasmo pela actividade de escrita, vários educadores utilizam a actividade lúdica como contexto de aprendizagem.

Assim, tendo por base o conhecimento inequívoco da importância das actividades lúdicas e do jogo no desenvolvimento quer cognitivo, quer sócio-afectivo das nossas crianças, e sabendo que estas mesmas actividades lúdicas podem servir como um excelente auxiliar nas nossas escolas, pretendemos, com este estudo responder à seguinte pergunta:

De que forma pode o jogo contribuir para a promoção da escrita nos alunos do primeiro ciclo do ensino Básico?

Na realização deste estudo e de modo a obter respostas para a nossa pergunta de partida, temos como objectivos:

- Reflectir sobre a importância do uso correcto da Língua Materna.
- Analisar a importância do jogo no processo de construção do conhecimento da linguagem escrita.
- Clarificar conceitos relativos ao jogo e à escrita.
- Identificar jogos que promovam a escrita.
- Utilizar estratégias inovadoras no processo ensino-aprendizagem.
- Análise da ocorrência de lapsos (erros ortográficos) no momento da redacção.

3.2 Tipo de Estudo

A recolha de um método de investigação orienta a pesquisa e garante a validade do conhecimento descoberto.

Para poder concretizar este estudo, iremos adoptar uma estratégia de investigação qualitativa, baseando-nos na pesquisa documental, que é a principal fonte da investigação educacional. Este é um estudo holístico e compreensivo onde se podem adoptar múltiplas fontes de informação: documentos, relatos, observações e relações interpessoais. Para Bogdan & Biklen (1994:30) “Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

As características fundamentais da abordagem qualitativa na pesquisa, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), sugerem que os dados sejam colhidos no seu ambiente natural, ou seja, no ambiente habitual de ocorrência, que esses dados se apresentam em forma de palavras ou imagens e não em forma de números; e que o processo é mais importante do que o resultado final.

Inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem. O modelo interpretativo parte do princípio de que a experiência humana é medida pela interpretação, pois as pessoas e as situações não têm um significado próprio, sendo-lhes esse significado atribuído (Bogdan e Biklen, 1994).

“Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, ...” (Guba, 1978; Wolf, 1978a; cit. in Bogdan & Biklen, 1994:17).

Assim, considerámos que para a realização deste estudo, faria todo o sentido a aplicação de abordagem qualitativa de um trabalho de campo, tendo em conta os nossos objectivos e a nossa questão de partida, como aquela que melhor se adapta e de onde poderemos obter melhores resultados.

3.3 Instrumentos

De modo a podermos interpretar e compreender a realidade linguística dos alunos deste grupo relativamente à possível relação do jogo e da escrita, recorreremos à utilização da produção de texto escrito, de forma a obter os dados pretendidos. Considerámos este instrumento de recolha de dados mais adequado aos objectivos da pesquisa, pois permite a verificação de dificuldades de escrita dos alunos em contexto de aula.

Os dois textos elaborados pelos alunos foram realizados em contextos diferentes. Somente um deles teve por base a introdução de uma actividade lúdica e enquadrava-se também no Ciclo de Escrita já descrito no enquadramento teórico, sendo que o outro texto foi realizado sem qualquer preparação prévia.

Para a análise dos resultados, foi por nós elaborada uma grelha de análise da avaliação da escrita tendo por base as orientações de Barbeiro (2007) que se encontra em anexo 1 e, partindo dessa grelha, houve a elaboração de uma tabela de registo dos lapsos

(erros ortográficos), de modo a confrontar os lapsos cometidos nos dois textos elaborados no momento da redacção.

3.4 Contexto

Caracterização da Escola

A escola do Rodrigo está situada na freguesia da Conceição e iniciou a actividade em Março de 1951. Foi construída devido à ausência de escolas no Bairro do Rodrigo, um bairro de trabalhadores da indústria têxtil.

Esta freguesia é a primeira da cidade, das quatro que a constituem. Foi criada através de decreto de 19 de Fevereiro de 1851, inicialmente com o nome de São Francisco e posteriormente de Conceição da Covilhã. A sua história, no entanto, está intimamente ligada à cidade da Covilhã, tanto como a das outras freguesias, já que lhe pertenceu desde o início.

A população, com cerca de 7700 habitantes, dedica-se essencialmente à indústria de lanifícios, construção civil e pequeno comércio. Possui algumas colectividades tais como: Clube Desportivo da Covilhã, Grupo Educação e Recreio Campos Melo, Grupo Instrução e Recreio do Rodrigo, Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários da Covilhã, Grupo de Intervenção Cultural da Covilhã, entre outros...

Esta escola possui boas vias de acesso e o edifício está em bom estado de conservação, pois foi remodelado e ampliado no ano de 2003.

A escola é constituída por oito salas de aula, as quais possuem três amplas janelas com bom arejamento e luz. Depois das obras de ampliação ficou com mais três salas pequenas - uma que serve a coordenação, outra para atendimento aos pais e encarregados de educação e por último uma sala de professores. As casas de banho também foram remodeladas.

Existe outra sala onde funciona o ATL. Possui biblioteca e um polivalente e está equipada com aquecimento central a gás e ar condicionado.

A escola é frequentada por cento e oitenta e seis alunos, os quais são filhos de funcionários públicos, técnicos de indústria, profissões liberais, quadros médios da indústria, do comércio e operários. As oito turmas existentes funcionam com cerca de vinte e quatro alunos cada, perfazendo um total de cento e oitenta e seis alunos.¹

¹ Informações fornecidas pelo Município da Covilhã e pela direcção da Escola EB1 do Rodrigo.

3.5 Amostra

A nossa amostra é constituída por um grupo de alunos do terceiro ano de escolaridade. Deste grupo, fazem parte 6 raparigas e 11 rapazes. Os alunos têm entre 8 e 9 anos. É um grupo de trabalho com ritmos de maturidade e de trabalho muito díspares. Todos os alunos provêm de famílias estruturadas e residem com a sua família nuclear.

A maior parte destes alunos pertence a famílias com 1 a 2 filhos, de um nível socio-económico médio, em que os dois pais têm uma profissão e a exercem, havendo no entanto situações pontuais de algumas dificuldades. Por norma, as famílias acompanham o percurso escolar dos seus educandos, mostrando interesse e mantendo um diálogo regular com o professor, com vista a apoiar e resolver quaisquer situações de mau comportamento ou de dificuldades de aprendizagem. O nível médio de habilitações dos encarregados de educação é o ensino secundário, havendo apenas cinco E.E. com cursos médios e superiores.

Quanto ao comportamento, no geral, verifica-se alguma dificuldade no cumprimento das regras, principalmente dentro da sala de aula. As normas estabelecidas ainda não foram interiorizadas e os trabalhos escolares, por vezes, saem prejudicados.

3.6 Actividades/ Estratégias: Procedimentos

Tal como já tivemos oportunidade de referir, é nossa intenção perceber a relação que poderá existir entre o jogo e a escrita e em que medida o jogo poderá ser, ou não, uma alavanca para a promoção da escrita.

Assim, num primeiro momento foi pedido aos alunos que elaborassem um texto, tendo em conta a área temática que estava a ser estudada, na disciplina de Estudo do Meio. Este primeiro texto não foi precedido de nenhum género de jogo, exploração ou planificação.

O segundo texto que serviu para estudo foi o culminar de um ciclo de três sessões distintas de trabalho, visto o nosso estudo se enquadrar no Ciclo de Escrita que se desenvolve ao longo das seguintes fases: planificação, ligada à mobilização do conhecimento prévio dos alunos, redacção do texto e sua revisão. Cada um destes três momentos foi precedido por jogo feito com o grupo, de modo a potenciar o processo ensino-aprendizagem.²

Segundo Barbeiro (1998), a autonomia do jogo permite instaurar, dentro dos seus limites, uma finalidade diferente da obrigação e do carácter utilitário, mas frequentemente distante que caracterizam a actividade pedagógica.

² Estas informações foram retiradas do Projecto Curricular de Turma.

Há a salientar que todas as actividades apresentadas estão articuladas com as competências estabelecidas no Currículo Nacional para o ano de escolaridade a que o grupo pertence, e integradas no Projecto Curricular de Turma elaborado pelo professor titular de turma.

Conteúdos programáticos para as sessões:

- Comunicação oral

- Exprimir-se por iniciativa própria.
- Saber intervir oralmente.

- Leitura

- Capacidade de apreender o significado global de um texto.
- Desenvolver o gosto pela leitura.

- Comunicação escrita

- Desenvolver o gosto pela escrita.
- Desenvolver as competências da escrita.
- Capacidade para reorganizar o sentido do texto.

- Funcionamento da Língua

Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua.

Competências a desenvolver:

Compreensão oral

- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.
- Capacidade de ouvir, extrair e reter a informação essencial.

Expressão Oral

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto.

- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente.

Leitura

- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.

Expressão escrita

- Capacidade para ler e interpretar textos.
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.
- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos.

Conhecimento explícito da língua

- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita
- Conhecimento de regras gramaticais básicas de organização textual.
- Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.

REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO (duração temporal, alunos...):

Duração temporal - 3 sessões

(1ª sessão)

- Formação de quatro grupos com quatro elementos cada, em cada grupo escolhe o seu nome e o seu porta-voz.
- Apresentação, pela professora, de um baú: “Baú das Palavras Mágicas”.
- O baú tem cinco envelopes com cores diferentes, cada grupo tirará um envelope.
- Dentro do envelope encontram-se cartões com as palavras (adjectivos): fantástico, giro, esperto, parvo, burro, sorna, simpático, engraçado, inteligente, palerma, estúpido, preguiçoso, meigo, bonito, trabalhador, pateta, tolo, mandrião, fixe e estudioso.
- Estes adjectivos encontram-se no texto “Que tal ele é?” de Alice Vieira - Livro com Cheiro a Chocolate.

Jogo 1 - “Palavra Mistério” - (Planificação)

Cada elemento do grupo retirará um cartão do envelope e terá de o ler e esconder dos colegas. Tem de, através de mímica, sinónimos ou explicar a palavra sem a referir, arranjar forma do seu grupo descobrir a palavra.

- O porta-voz do grupo registará em ficha própria, os adjectivos, à medida que vão sendo descobertos e para cada um deles o grupo terá que inventar um nome.
- Momento de partilha (leitura em voz alta para a turma). Cada porta-voz fará a leitura das palavras encontradas.
- Descoberta do significado de cada palavra encontrada, com exemplos.
- Debate com os alunos sobre as palavras encontradas serem ou não características (físicas/psicológicas) e perguntar se conhecem mais palavras com a mesma função.
- Cada aluno regista numa folha a informação do debate de ideias com o seguinte critério: características físicas e características psicológicas.

(2ª sessão)

Jogo 2-“ Gira a Folha” - (Redacção)

Uma folha de papel e uma caneta de cor diferente para cada elemento do grupo; cada um escreve, no topo da folha, que género de história (terror, mistério, policial, cómica, aventura...) quer escrever; cada uma das histórias deve conter as palavras encontradas no jogo anterior. Cada um escreve uma frase e pára; passam as folhas para o lado, sempre no mesmo sentido e continuam, até passar por todos os elementos. No final do jogo, cada elemento do grupo lerá o texto que foi produzido. Após a leitura, haverá um diálogo acerca da diversidade de textos produzidos pelos diferentes grupos.

- Redacção individual de um texto “Que tal eu sou?” que se iniciou pela construção do mapa semântico, que reunia todas as palavras/expressões recolhidas no debate de ideias anterior.

(3ª sessão)

Jogo 3 - “Quem eu sou?”- (Revisão)

Cada aluno escreve o seu nome na vertical em letra maiúsculas (em acróstico) e, em seguida, para cada letra, escolhe uma palavra para se apresentar. Podem optar por palavras descobertas no jogo 1. As folhas são colocadas dobradas dentro de um saco. Uma a uma são retiradas, lidas tendo a turma de descobrir de que aluno se trata.

Revisão do texto

- Após a escrita do texto, e de acordo com a sua finalidade, este será objecto de um processo de aperfeiçoamento, através da sua leitura com o auxílio do professor (o destino do produto escrito será um Caderno de Escrita Individual).
- Fazendo um apelo à memória dos alunos, relembrar o início da actividade.
- A professora apresentará em power-point a história de onde foram retirados os adjectivos.
- Leitura da história “Que tal é ele?” de Alice Vieira, “Livro com Cheiro a Chocolate”.
- Diálogo acerca da importância e riqueza da utilização dos adjectivos nos textos que escrevemos.

Capítulo IV

Análise e Tratamento de Dados

4.1 Recolha de Dados

Embora tenham sido delineadas e concretizadas as três sessões de modo a pôr em prática o Ciclo de Escrita; iremos, no presente estudo, debruçar-nos somente sobre a análise dos lapsos realizados pelos alunos no momento da redacção, centralizando a nossa pesquisa neste campo.

Deste modo, não estamos de forma alguma a menosprezar a actividade da revisão, visto considerarmos essa etapa do Ciclo de Escrita, onde é feita uma reflexão e reorganização do texto produzido, de extrema importância.

A nossa decisão prende-se com o facto do estudo da componente da revisão ser demasiado moroso e abrangente, merecedor de um trabalho de análise detalhada a todos os itens de análise definidos no momento da revisão, não se enquadrando nos objectivos por nós definidos inicialmente. Optámos, também, por trabalhar/analisar a ortografia no momento da redacção por considerarmos que um texto com erros não flui, não tem textualidade, não tem a coesão necessária para o escrevente avançar na sua tarefa de escrita, daí a nossa escolha reconhecendo que o erro deverá ser trabalhado, em simultâneo, com outros elementos do texto.

As grelhas utilizadas para a avaliação da escrita foram por nós elaboradas, tendo por base as orientações de Barbeiro (2007) - (anexo 1) e serviram assim como ponto de partida para o nosso estudo prático. De seguida, foram elaboradas também, segundo a tipologia de erros definida por Barbeiro (2007) e referida no enquadramento teórico do nosso trabalho, uma grelha (anexo 2) de modo a sintetizar a informação recolhida nos dois momentos de produção de escrita da nossa amostra.

Como já tivemos oportunidade de referir, a nossa amostra foi chamada a redigir dois textos realizados em contextos diferentes. O primeiro foi realizado sem qualquer preparação prévia, para mais facilmente o identificarmos e de modo a tornar a análise dos resultados mais eficaz iremos identificá-lo como - texto 1 (anexo 3). O segundo texto teve por base a introdução de uma actividade lúdica e enquadrava-se também no Ciclo de Escrita, iremos identificá-lo ao longo da análise como - texto 2 (anexo 4).

Relativamente às actividades que enquadravam a produção do texto 2, houve uma tentativa de validar o Ciclo de Escrita. Desta forma, no decorrer das actividades, todos os alunos realizaram as etapas constantes no ciclo supracitado:

- Planificaram, ao seleccionarem e registarem os conteúdos que surgiram no debate de ideias e que poderiam constar na sua produção escrita e desta forma iniciaram um processo de organização das suas ideias.

- A produção do texto realizada pelos alunos foi precedida pela construção de um mapa semântico (anexo 5), que reunia as ideias, palavras ou expressões postas em partilha do debate de ideias anterior.

Os mapas semânticos são fundamentais no âmbito do desenvolvimento da compreensão leitora, mas também como forma de avaliação da mesma (Sardinha, 2005). Uma vez que a leitura e a escrita são instrumentos funcionais de extrema importância no processo ensino/aprendizagem; quando os alunos melhoram a compreensão leitora, aperfeiçoam simultaneamente a sua escrita.

De seguida, textualizaram, ao redigir o texto, procurando as palavras que o constituíram, escrevendo-as, organizando-as em frases e parágrafos.

- Alguns alunos, enquanto avançavam no seu trabalho, reliam aquilo que tinham escrito, corrigindo algumas palavras ou expressões, executando uma forma de reflexão sobre o que lhes faltava escrever, acrescentando, nalguns casos, palavras e frases. Outros alunos, ainda numa fase da consciência da revisão muito rudimentar, não efectuaram este momento e acabaram por entregar a sua produção escrita da mesma forma que a elaboraram, sem qualquer tipo de revisão. Podemos, apesar de não ser comum a toda a turma, referir que houve a implementação da última componente do Ciclo de Escrita - a revisão.

Importa referir que, após a recolha dos dois textos do estudo, a correcção dos mesmos foi por nós elaborada e que mais tarde os textos foram utilizados para um trabalho, onde foi posto em prática o subprocesso de revisão.

4.2 Interpretação de Dados

De seguida, passamos à interpretação dos dados recolhidos e registados nos quadros que elaborámos.

Os itens a avaliar foram os seguintes:

- Adição de letra
- Omissão de letra
- Troca de maiúsculas/ minúsculas
- Troca de letras
- Troca divisão/aglutinação
- Adições ou omissões de sinal de pontuação
- Adição ou omissão de acento

Segue-se a grelha dos “Registos de Lapsos - Momento da Redacção” (texto 1):

Quadro dos Registos dos Lapsos - Momento da Redacção - Texto 1

Alunos/ Tipologia de erros	Adição de letra	Omissão de letra	Troca de maiúsculas/ minúsculas	Troca de letras	Troca Divisão/ aglutinação	Adições ou omissões de sinal de pontuação	Adiciona ou omite acento	Total
A- 1	1	0	1	0	0	0	2	4
A- 2	2	1	7	2	1	0	4	17
A- 3	0	0	0	3	0	3	1	7
A- 4	0	5	6	0	0	0	1	12
A- 5	0	0	3	5	0	1	3	12
A- 6	0	1	0	0	0	0	3	4
A- 7	0	1	1	0	0	1	0	3
A-8	2	0	7	2	0	1	3	15
A- 9	1	3	5	5	1	2	3	20
A- 10	0	0	0	1	0	2	6	9
A- 11	1	7	0	3	0	0	1	12
A- 12	0	0	3	1	0	0	0	4
A- 13	1	6	4	4	0	4	7	26
A-14	1	10	10	1	0	0	5	27
A-15	4	4	0	5	1	0	5	19
A-16	0	1	0	0	0	0	1	2
A-17	2	0	2	1	0	1	1	7
Total	15	39	49	33	3	15	46	200

Quadro 1- Quadro dos Registo de Lapsos - Texto 1

Na análise aos lapsos cometidos na realização do texto 1, constatámos que o item com maior número de ocorrências de lapsos foi o da Troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa, num total de 49 ocorrências, logo seguido pelo item da Adição ou omissão de acento, com um total de 46 ocorrências.

Com um menor grau de incidência, mas de algum modo significativo, temos em terceiro lugar o item de Omissão de letra com 39 ocorrências; com um número aproximado, temos o item de Troca de letras com 33 ocorrências.

De seguida, encontram-se os itens de Adição de letra e de Adições ou omissões de sinal de pontuação, onde a ocorrência de lapsos foi de 15 ocorrências cada.

O valor mais baixo, ou seja o erro menos comum, foi o do item de Troca de divisão/aglutinação, somente com 3 ocorrências.

Na análise ao texto 1, constatámos que o número de alunos da nossa amostra com uma ocorrência de lapsos maior ou superior a 15 foi de seis alunos e que o número de alunos com uma ocorrência de lapsos menor ou igual a 15 foi de 11 alunos, sendo este o maior grupo.

Podemos, também, concluir que não há uma relação directa entre a extensão do texto e a quantidade de ocorrência de lapsos, isto é, quanto menor é o texto menor é a quantidade de lapsos ocorridos ou vice-versa. Esta relação poderia estar relacionada com o facto de quanto maior fosse o texto mais palavras continha e mais erros ortográficos eram registados, mas esta situação não se manifestou.

Tomemos por exemplo o aluno 2, que realizou um texto com 12 linhas e teve uma ocorrência de 17 lapsos (o item que mais vezes falhou foi também o de maior incidência na amostra), em comparação com o aluno 16 que também elaborou um texto com 12 linhas, este teve uma ocorrência de 2 lapsos.

Um outro exemplo é o do aluno 7 que elaborou um texto com 17 linhas e teve uma ocorrência de 3 lapsos em comparação com o aluno 9 que redigiu um texto com 12 linhas e que teve uma ocorrência de 20 lapsos. Aqui o texto de menor extensão é aquele que apresenta um maior número de ocorrências de lapsos.

De seguida, apresentamos a grelha dos “Registos de Lapsos - Momento da Redacção” (texto 2):

Quadro dos Registos dos Lapsos - Momento da Redacção - Texto 2

Alunos/ Tipologia de erros	Adição de letra	Omissão de letra	Troca de maiúsculas/ minúsculas	Troca de letras	Troca Divisão/ aglutinação	Adições ou omissões de sinal de pontuação	Adiciona ou omite acento	Total
A- 1	0	0	0	0	0	0	1	1
A- 2	0	2	1	2	0	0	0	5
A- 3	0	1	0	0	0	1	2	4
A- 4	0	1	1	1	1	0	0	4
A- 5	0	1	0	1	0	0	0	2
A- 6	0	0	0	0	0	1	1	2
A- 7	0	0	0	0	0	1	0	1
A-8	0	0	0	2	1	0	1	4
A- 9	1	1	0	0	0	2	2	6
A- 10	0	1	0	4	0	1	4	10
A- 11	0	1	0	0	0	1	2	4
A- 12	0	0	0	0	0	1	4	5
A- 13	0	2	0	4	1	5	0	12
A-14	0	3	1	4	3	1	2	14
A-15	0	0	0	1	0	1	0	2
A-16	0	1	0	1	0	1	0	3
A-17	0	1	0	0	1	0	0	2
Totais	1	15	3	20	7	16	19	<u>81</u>

Quadro 2- Quadro dos Registo de Lapsos - Texto 2

Na análise aos lapsos cometidos na realização do texto 2, constatámos que o item com um maior número de ocorrências de lapsos foi o da Troca de letra, num total de 20 ocorrências, logo seguido pelo item da Adição ou omissão de acento com um total de 19 ocorrências.

Com valores um pouco mais baixos e muito próximos, temos o item de Adições ou omissões de sinal de pontuação com uma ocorrência de 16 lapsos, de seguida, aparece o item de Omissão de letra com um ocorrência de 15 lapsos na nossa amostra.

Os três itens com menos ocorrências, foram o item de Troca de divisão/aglutinação com um total de 7 lapsos registados, seguido do item de Troca de maiúscula por minúscula e vice-versa com um total de 3 lapsos e por último, só com uma ocorrência, está o item de Adição de letra.

Na análise ao texto 2, constatámos que não houve alunos, na nossa amostra, com uma ocorrência de lapsos maior ou superior a 15, todos eles apresentaram um número de lapsos menor que 15.

Relativamente ao número de ocorrência de lapsos e a sua relação com a extensão do texto, também não registámos uma relação directa.

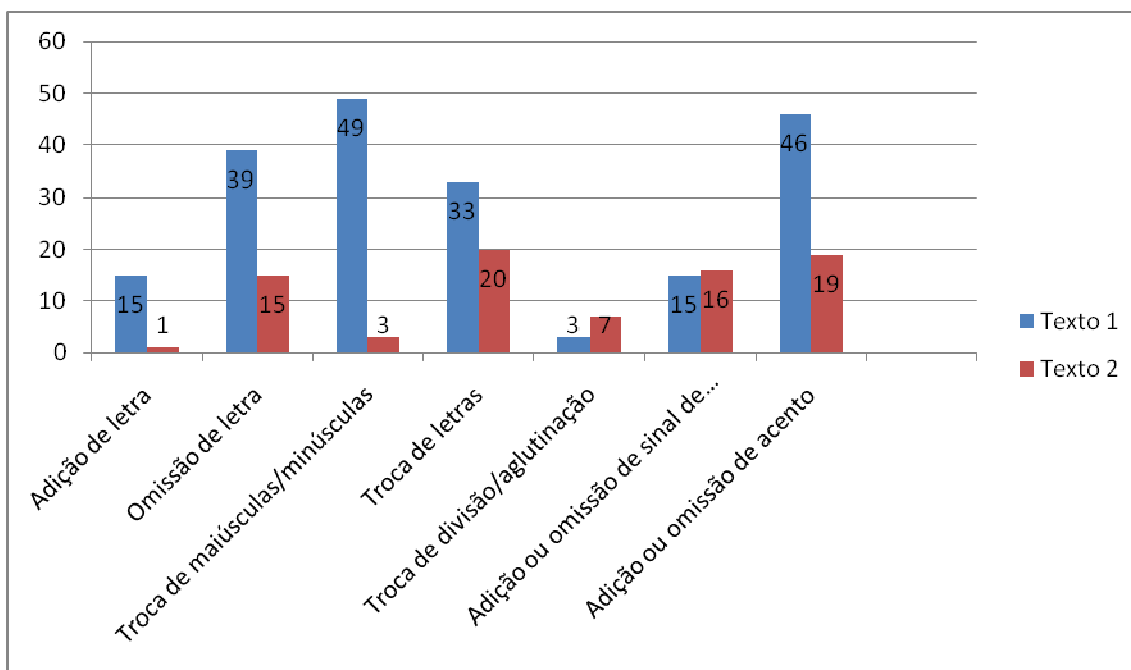
Tomemos como exemplo o texto do aluno 3 com uma extensão de 5 linhas e com uma ocorrência de 4 lapsos, em comparação com o texto do aluno 4, também com uma ocorrência de 4 lapsos, mas cujo texto apresenta uma extensão de 11 linhas.

Um outro exemplo identificativo desta situação pode ser retirado da comparação do aluno 6 com uma ocorrência de 2 lapsos, num texto de 7 linhas e do aluno 10 com um texto de 8 linhas e com uma ocorrência de 10 lapsos.

Após análise individual de cada texto na categoria da ortografia, tendo em conta as suas diferentes subcategorias, isto é, os diferentes itens de análise, passaremos à comparação dos totais de cada um dos itens, de modo a tornar mais objectiva a análise dos nossos dados.

De seguida, apresentamos um gráfico comparativo, que contém os dados recolhidos nos dois textos elaborados pela amostra do presente estudo.

Lapsos (Erros Ortográficos) dos textos 1 e 2



Quadro 3- Gráfico de Lapsos - Momento da Redacção - Texto 1 e Texto 2

Comparação de quadros

Na comparação da análise aos lapsos cometidos na realização do texto 1 com o texto 2, a primeira evidência que registamos é que houve um maior número de ocorrências de lapsos no texto 1.

No texto 1, a totalidade de ocorrências foi de 200 e no texto 2 foi de 81 ocorrências, sendo estas menos de metade do número de ocorrências do texto 1.

Tendo em conta que o texto 2 foi elaborado dentro de uma estratégia do Ciclo de Escrita e o texto 1 foi elaborado sem uma preparação prévia, era expectável esta grande diferença entre a ocorrência de desvios nos dois textos.

Comparativamente ao sucedido no texto 1, vemos que o item de análise com mais incidências de lapso foi alterado. No texto 1 foi o de Troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa, num total de 49 ocorrências e no texto 2 foi o de Adição ou omissão de acento, com um total de 19 ocorrências.

Relativamente ao item de Adição ou omissão do acento, este foi o segundo maior item de ocorrências nos dois textos. No texto 1 teve uma ocorrência de 46 lapsos e no texto 2 de 19 lapsos. Este erro cometido pelos alunos na nossa opinião pode estar relacionado com o

desconhecimento das formas dos tempos verbais, visto esta amostra estar no terceiro ano de escolaridade e ainda não ter trabalhado esse conteúdo.

Um outro dado que se torna evidente na comparação dos dois textos é que só há duas subcategorias onde foram registados um maior número de erros ortográficos no texto 2 comparativamente ao texto 1. Um desses itens é o de Troca de divisão/aglutinação. Neste item no texto 1 houve 3 ocorrências e no texto 2 houve 7. O outro item é o de Adição ou omissão de sinal de pontuação onde o número de ocorrências nos dois textos foi quase idêntico, apenas diferindo de uma ocorrência a mais do texto 2 com 16 ocorrências, para o texto 1 com 15 ocorrências.

Nos itens de Adição de letra e Omissão de letra a diferença de ocorrências do texto 1 para o texto 2 é quase de metade. No item Adição de letra, as ocorrências passam de 15 para 1 e no item de Omissão de letra, as ocorrências passam de 39 para 15.

Quanto ao item Troca de letras, que teve nos dois textos um valor elevado de ocorrências, em nossa opinião, poderá estar relacionado com a deficiente consciência fonológica dos alunos, pois quando não conhecem o princípio alfabético, não apreenderam as regras de conversão letra-fonema. Esta deverá ser uma prioridade em termos de trabalho na sala de aula de modo a colmatar lacunas existentes.

Conclusão

O jogo e as actividades lúdicas são, sem sombra de dúvida, dois excelentes indicadores do desenvolvimento global de uma criança, sendo, ao mesmo tempo, momentos de rara e indiscutível beleza.

Para Jacquim (1963:25), "...o jogo é uma atitude espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado. O jogo tem por função essencial ministrar à criança o prazer moral do êxito que, enriquecendo-lhe a personalidade, lhe dá uma certa suficiência não só aos seus próprios olhos, como aos dos outros". O mesmo autor adverte os educadores: "...o jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança" (Jacquim, 1963:7). Um pouco mais conciso, Planchard (1960) define a criança como, *um ser que joga*.

Esta ligação entre aprendizagem, com um sentido lúdico, era já assumida pelos Romanos que designavam o mestre-escola, *Magister ludi*, mestre do jogo.

Se, para as crianças, de uma maneira geral, o jogo representa um tão elevado grau de importância, no que diz respeito ao seu desenvolvimento global, emocional e cognitivo, mais pertinente e necessária se tornará a utilização de jogos no processo ensino-aprendizagem da língua, sendo justificada pelas situações de comunicação que esses jogos criam e pelo empenhamento trazido a essas situações (Barbeiro, 1998).

A sociedade espera que, na escola, o aluno integre a aprendizagem, a participação e o gosto pelas potencialidades da leitura e da escrita, para além da escolaridade nas diferentes disciplinas. Barbeiro (1999) afirma que é reconhecida a importância da escola na iniciação e desenvolvimento da capacidade de escrever pela sua dimensão de transversalidade e por representar uma poderosa ferramenta na promoção da reflexão crítica e na resolução de problemas. Também segundo o mesmo autor, a escrita deve ser vista enquanto instrumento de descoberta. "Um poder criativo, pessoal capaz de chegar ao outro, perpassa a escrita (Barbeiro, 1999: 225)".

Contudo, são diversos os estudos referentes a profissionais de educação e professores apontando, no seu dia-a-dia, crescentes dificuldades que os nossos alunos enfrentam na área de Língua Portuguesa, mais concretamente na dimensão da escrita, onde a própria actividade de produção textual não é acolhida, nem tão pouco acarinhada pelos nossos alunos.

Somos levados a concluir que todo o trabalho levado a cabo pelas escolas e pelos nossos professores, de modo a alterar esta situação da literacia e da fraca motivação para a escrita dos nossos alunos, não se revela suficiente. Perante este problema, a escola não pode, nem

deve alhear-se ou demitir-se das suas responsabilidades neste processo. Este terá que ser conhecido e interiorizado por todos os que detêm responsabilidades no processo ensino-aprendizagem, porque da conjugação de esforços poderão ser superadas algumas dificuldades.

Fonseca (1994:172) refere que “...sendo a aquisição da competência do uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência”.

Tendo consciência da vital importância do jogo no normal desenvolvimento da criança e tendo como contexto as reconhecidas dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da escrita, tentámos através deste estudo perceber de que forma o jogo poderia contribuir para a promoção da escrita nos alunos de camadas mais jovens.

Os conhecimentos que, à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças possuem sobre os aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita vão influenciar a forma como aprenderão a ler e a escrever. Muitas das dificuldades que as crianças manifestam na aprendizagem da vertente escrita da língua radicam, precisamente, em incertezas conceptuais que não são desfeitas com o processo de ensino. É, por isso, importante para o professor saber o que as crianças que vão aprender a ler e a escrever já sabem sobre leitura e escrita, a fim de poder organizar o ensino de forma a atender a estes conhecimentos. Barbeiro (s./d.)

Comungando da linha de pensamento dos autores já citados, será que poderemos pensar o jogo como uma ajuda para o professor de hoje, que se depara com tantas contrariedades nas escolas?...

É neste contexto que se situa o nosso estudo, com a questão: ***De que forma pode o jogo contribuir para a promoção da escrita nos alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico?***

Para além de fundamentarmos teoricamente o conceito de jogo/actividades lúdicas, escrita e Ciclo de Escrita, tivemos também como objectivos: reflectir sobre a importância do uso correcto da Língua Materna; analisar a importância do jogo no processo de construção do conhecimento da linguagem escrita; clarificar conceitos relativos ao jogo e à escrita; identificar jogos que promovessem a escrita; utilizar estratégias inovadoras no processo ensino aprendizagem e analisar a ocorrência de lapsos (erros ortográficos) no momento da redacção.

De modo a concretizarmos este projecto, realizámos um estudo para o qual foi adoptada uma metodologia de investigação de tipo qualitativo.

A amostra do nosso estudo centrou-se num grupo de alunos do terceiro ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos basearam-se em textos produzidos pelos alunos em dois contextos diferentes. Somente um deles teve por base a introdução de uma actividade lúdica e enquadrava-se também no Ciclo de Escrita, sendo que o outro texto foi realizado sem qualquer preparação prévia.

Na recolha de dados, utilizaram-se grelhas de análise da avaliação da escrita e também tabelas de registo dos lapsos, de modo a confrontar os lapsos cometidos nos dois textos no momento da redacção.

Estando este estudo inserido numa abordagem qualitativa, não pretende realizar generalizações, mas sim a compreensão de determinado fenómeno. Assim, os resultados do presente estudo serão válidos somente para esta amostra em concreto.

Passamos, de seguida à apresentação dos resultados.

A primeira ideia que podemos retirar, é que foi marcante a grande motivação e envolvimento dos alunos na realização das actividades propostas enquadradas no Ciclo de Escrita, visto todas as sessões serem antecedidas de um momento de carácter lúdico. Foi evidente que o facto de haver a aplicação de um jogo, de carácter menos formal, antes do início de uma actividade de produção escrita, potenciou o envolvimento e a participação dos alunos, promovendo também a sua iniciativa à comunicação, à socialização no grupo, resultando daí uma aprendizagem significativa. Tornou-se notório que o jogo promove actividades sociais e intelectuais, sendo estas essenciais para uma prática pedagógica de sucesso.

Mais uma vez, baseando-nos em todos os autores já citados, podemos referir que o jogo é fundamental para o desenvolvimento global e intelectual do aluno, promove a sua socialização, a interacção com os colegas, funciona como instrumento de aproximação entre professor e aluno e, deste modo, promove a sua efectiva integração e envolvimento nas tarefas propostas.

Gross (1899) citado por Chateau (1992) refere que um dos aspectos do jogo é que ele é introdutório ao grupo social. Para o adulto, jogar é cumprir uma função, ter um lugar na equipa. A criança, através do jogo, contacta com outras, habitua-se a ter em conta a opinião do seu egocentrismo inicial. O jogo é actividade de grupo. Compreende-se, então, que alguns jogos infantis acabem em trabalhos reais e que os educadores tentem utilizá-los como meio de educação.

Segundo Pais (1991), no brincar há o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos;

brincar é fundamental porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental, porque se atinge o equilíbrio entre o conhecimento e o imaginado, entre a liberdade e o prazer.

Um outro dado que este estudo torna evidente, é que a introdução de jogos, aquando da validação do Ciclo de Escrita nas suas fases de planificação, textualização/redacção e, por fim, a revisão desenvolvem a linguagem escrita, promovendo a aprendizagem dos alunos. O jogo funciona como uma actividade facilitadora para a implementação do processo de escrita, tornando eficaz o desenvolvimento da linguagem, de um modo geral.

Concluimos que o potencial cognitivo e linguístico foi estimulado através das actividades do jogo e que ele é importante para a promoção de novas aprendizagens.

Esta evidência comunga das teorias de vários teóricos de diferentes áreas, tal como Piaget (1971), Vigotsky (1991) e Fröbel (1826) que reconhecem o jogo como uma actividade poderosa, que estimula a vida social e o desenvolvimento intelectual de uma criança.

As actividades propostas, com a introdução do jogo, foram de tal modo atraentes e participadas que promoveram não só o seu crescimento linguístico, mas também o cultural e pessoal. O jogo, uma vez que foi integrado no processo ensino/ aprendizagem, conduziu os alunos à tomada de consciência da realidade, a esforçar-se na procura de saberes, promovendo a escrita.

Fröbel (1826), grande educador, faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação das crianças.

De acordo com Barbeiro (1998:103), “Pela participação activa, pelo empenhamento na procura de relações verbais, ao criar uma relação directa com a linguagem, o jogo cria condições para envolver os alunos na discussão relativa à linguagem. Essa discussão entrará numa dinâmica interactiva com o texto. Pela via da recriação (reformulação) ou da compreensão verá ser suscitada uma multiplicidade de novas relações”. Também para este autor, o jogo constitui um instrumento de descoberta e de criatividade estendendo-se à criação textual.

Assim, podemos afirmar que os jogos são um recurso importante, funcionando como instrumentos educativos, sendo considerados estratégias facilitadoras no desenvolvimento da produção de textos escritos.

Nesta linha, Barbeiro (1998:138) defende “O contributo do jogo torna-se mais efectivo quanto se encontrar fundado na consciência por parte do professor das relações que activa. A sua reflexão permite-lhe seleccionar um determinado jogo ou então adaptá-lo, reformulá-lo, criá-lo. A partir dessa consciência, ele pode ainda orientar os alunos não só para a

participação no jogo, mas também para a reflexão e, assim alicerçar as descobertas que fazem acerca da linguagem, tornando-os simultaneamente capazes de as revelar.”

Tendo chegado ao fim deste estudo, e em jeito de balanço, posso afirmar que, para mim, a realização deste trabalho, embora longo e árduo, devido ao acumular das funções de mãe e professora titular de turma numa escola longe de casa, foi extremamente importante e gratificante, na medida em que, enquanto profissional da educação, me despertou para a importância da necessidade de continuar a estudar e aprofundar esta área, com o objectivo de melhorar as minhas práticas, tendo sempre em vista a possibilidade de poder ajudar os meus alunos a superar as suas dificuldades e, quem sabe, promover a motivação para as tarefas de escrita.

Seria importante a partilha e divulgação, entre pais e profissionais de educação, não só deste simples estudo, mas também de outros mais profundos relativos à introdução do jogo nas aulas de Língua Portuguesa, mais concretamente na escrita, de modo a inseri-lo nos seus projectos educativos. As dificuldades sentidas pelos nossos alunos nesta área, justifica essa troca de saberes e experiências.

Como considerações finais, tendo em conta os dados recolhidos, a demonstrar que a aplicação do jogo é importante para a promoção de novas aprendizagens linguísticas, ele deverá ser visto como importante estratégia de aprendizagem e não somente como motivação para o trabalho escolar.

Hoje em dia, a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, permitindo ler melhor e aprender mais. Esta é também uma actividade expressiva e lúdica. Para o aluno, a obrigatoriedade de aprender a escrever está ligada a algumas frustrações, na busca de soluções. A promoção de jogos que facilitem um maior envolvimento do aluno, é uma excelente base para projectos bem sucedidos.

No que respeita aos princípios orientadores da acção do professor e da escola, Barbeiro (2007) expõe os seguintes factores para a promoção da escrita: produção textual precoce; prática intensiva; reportório de acções - planificar, textualizar, rever a produção; contactar com textos de temas diversificados; ensino explícito de actividades sequenciais da escrita; regulação externa e interna da produção textual; gradual complexificação da produção textual.

Sabemos que escrever é uma actividade comunicativa e na aprendizagem da escrita seguimos um percurso de descoberta e redescoberta da língua. Cabe ao professor diversificar estratégias, agindo como um orientador, animador e dinamizador de diferentes situações, de forma a promover e melhorar a escrita dos seus alunos.

Essa promoção, como vimos, poderá e deverá passar pela introdução do jogo, muito embora haja alguns cuidados que o professor deve ter na escolha destes, tais como conhecer as suas modalidades e características e adequá-los à faixa etária a que se destinam. Todos os jogos devem ser preparados antecipadamente e ser apresentados de um modo objectivo. Obviamente, temos consciência de que o equilíbrio, o bom senso e a perspicácia do professor são elementos indispensáveis para o sucesso da aplicação do jogo na sala de aula.

O jogo deverá ser sempre um instrumento pedagógico na produção da escrita.

Como já foi referido, as actividades de escrita propostas com a introdução de jogos despertaram o interesse dos alunos, tendo existido um grande envolvimento, oposto ao desinteresse dos alunos em actividades onde o jogo não esteve presente.

Não temos dúvidas que caberá então a todos os profissionais da educação a capacidade de mudança e de inovação, intervindo e utilizando, no contexto pedagógico actual, a ludicidade no ensino, transformando o jogo num aliado poderoso, utilizando-o como um instrumento pedagógico na produção da escrita, encarando esta como um processo faseado, que requer reflexão.

Temos igualmente a convicção de que as potencialidades do jogo não se restringem a esta área, pois poder-se-ão descobrir outras aplicabilidades para as estratégias lúdicas.

Sem a actualização de conhecimento, a profissão docente corre o risco de cair em práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os próprios profissionais de educação. A implementação de actividades inovadoras, espelha o esforço, no sentido da inovação, em prol da melhoria das aprendizagens das crianças que detêm, afinal, o papel principal nessa grande instituição que continua a ser a Escola.

Bibliografia

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português*. 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.

ARAÚJO, V. C. (1992). *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez.

AUFAUVRE, M-R. (1987). *Aprender a brincar, aprender a viver: jogos e brinquedos para a criança deficiente - Opção Pedagógica e Terapêutica*. São Paulo: Manole.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever - Através e para além do erro*. Porto Editora.

BARBEIRO, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.

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

BARBEIRO, L.F. *et alii* (s./d.). O Ensino da Escrita : Dimensão Gráfica e Ortográfica, http://www.drivehq.com/web/rita_c/dimensao_grafica_orto.pdf consultada em 26/01/11

BENTO, J.O. & GARCIA,R. & GRAÇA, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRAZELTON, T . B. (1995). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

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

CARVALHO, J. B. (2001) “O Ensino da Escrita” in Sequeira, F. et alii (2001). *Ensinar a Escrever: Teoria e Prática*. Actas do Encontro de Reflexão sobre Ensino da Escrita, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp 73-143.

CARVALHO, J. B. (2005). Escrever para Aprender, Escrever para Expressar o Aprendido, in *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Pp. 1877-1885.

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

CHATEAU, J. (1992). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

CORDEIRO, M. (1996). *Brincar...mas em segurança*. Cadernos de Educação de Infância. 40,43-44.

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

DECONCHY, J.P. (s.d.). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Editorial Pórtico.

DETRY, B. & CARDOSO, A. (1995). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

EANES, M. (1994). *A Brincar Evitam-se Depressões Infantis*. IV Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de jogo ao Ar Livre. Lisboa: Jornal de Notícias.

FERRAN, P. & MARIET, F. (1976). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Presença.

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.

FRÖBEL, F.W.A. (1826). *L'Éducation de L'Homme*, Lisboa: Livros do Brasil.

GAGNÉ, R. M. (1985). *The conditions of Learning and Theory of Instruction*, 4th edition, New York: Holt, Rinehart, and Winston.

GOULÃO, F. (2006). *Entrar na linguagem escrita brincando: Português Língua Materna e Não Materna*. In **AZEVEDO, F.** (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp.93-107.

- GRAVES, D. (1992). *Estucturar un Aula donde se Lea y se Escriba*. Buenos Aires: Aique.
- HUIZINGA, J. (1980). *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- JACQUIM, G. (1963). *A Educação pelo Jogo*. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant.
- KISHIMOTO, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneir Thomson.
- KISHIMOTO, T. M. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- MACEDO, L.P. & PETTY A.L.S. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- NETO, C. (1997). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Neto, Carlos (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa.
- NETO, C. (2001). A aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In M. Guedes. *Aprendizagem motora : problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. 193-220.
- OLIVIER, C. (1976). *A Criança e os Tempos Livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- OSÓRIO, P., (Org. e Coord.), (2006). “Cultura Visual e o Ensino do Português Língua Não Materna: Algumas considerações”, in *Palavras*, Lisboa, nº29.

PAIS, N. (1991). *Actividade Lúdica- Ludotecas. Um Espaço de Intervenção Educativo e Socio-Cultural. Actas do Seminário - A actividade Lúdica no Jardim de Infância.* Guarda:ESE/IP.

PEREIRA, B. (1993). *A Infância e o Lazer. Estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em Diferentes Contextos Sociais.* Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

PEREIRA, B. & NETO, C. (1997). *A Infância e as Práticas Lúdicas. Estudo das Actividades dos Tempos Livres nas Crianças dos 3 aos 10 anos.* In: M. Pinto & M. Sarmento (coord.). *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp.219-264). Braga. Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

PIAGET, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representações.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PLANCHARD, É. (1960) *Introdução à Psicologia das Crianças.* Coimbra: A. Amado Editor.

PLIÁSSOVA, I. (2005). *Manifestações da Consciência (Meta)linguística na Escrita Escolar. Auto e Heterocorreccções de Aprendentes do 9º ano,* Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

REBELO, J. A. S. e FONSECA, A. C. (2001). "Aprendizagem da escrita elementar em português e suas dificuldades: um estudo longitudinal". In *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 35, nº 2*, pp.33-63.

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

RODRIGUES, A. N. & MARTA, F. (1994). *Motricidade terapêutica em saúde mental infantil.* In *Revista de Educação Especial, 2* : 75-86.

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. (2009). “O Resumo: Técnicas de Ensino Explícito”. In Azevedo, F. (coord.), *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Ed. Lidel.

SEQUEIRA, F. et alii (2001). *Ensinar a Escrever: Teoria e Prática*. Actas do Encontro de Reflexão sobre Ensino da Escrita, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp 73-143.

SILVEIRINHA, M:A.S.C. (1996) *Comportamento Lúdico da Criança Portadora de Trissomia 21*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: FMH.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.

STANKÉ, L. (1977). Livro de jogos para crianças. *Educar Brincando*. Mem Martins: Publicações Europa - América.

TEIXEIRA, C. (1995). *A Ludicidade na Escola*. São Paulo: Loyola.

VIEIRA, A. (2005). *Livro Com Cheiro a Chocolate*. Lisboa: Texto Editores.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D.W.(1975). *O Brincar e a Realidade*. Trad. de José O. Aguiar e Vanede Nobre, Rio de Janeiro: Imago Editora Lda.

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

Outra Bibliografia:

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo do Ensino Básico. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica, 1998.

ANEXOS

Olha, já sei escrever!

A palavra gatinha

Sem nada por cima

A palavra rompe

investe

perfura

Comprida a palavra perde-se

Em redor da mesa reveste-se organiza-se

A palavra precisa de ternura

José Afonso

Textos e Canções

ANEXO I - Grelha de Avaliação da Escrita

Domínio de Análise	Categorias de análise	Itens de análise
Planificação	Mobilização do Conhecimento Prévio	Recolhe informação do debate realizado
		Selecciona informação do debate realizado
		Organiza informação para a construção do texto.
		Planifica o que vai escrever
Redacção	Textualização/ Ortografia (Lapsos - Erros Ortográficos)	Adiciona letra
		Omite letra
		Troca Maiúscula/Minúscula
		Troca letra
		Troca a divisão/aglutinação
		Adiciona/omite sinal de pontuação
		Adiciona /omite acento
Revisão	Reorganização e Reflexão	Corrige e adiciona letra
		Corrige e omite letra
		Corrige e troca Maiúscula/Minúscula
		Corrige e troca letra
		Corrige e troca a divisão/aglutinação
		Corrige e adiciona/omite sinal de pontuação
		Corrige e adiciona /omite acento

Adaptado de Barbeiro e Pereira (2007)

ANEXO 2 - Quadro com os Registo de Lapsos – Momento da redacção

Alunos/ Tipologia de erros	Adição de letra	Omissão de letra	Troca de maiúscu las/minús culas	Troca de letras	Troca Divisão/ aglutinaçã o	Adições ou omissões de sinal de pontuação	Adiciona ou omite acento
A- 1							
A- 2							
A- 3							
A- 4							
A- 5							
A- 6							
A- 7							
A- 8							
A- 9							
A- 10							
A- 11							
A- 12							
A- 13							
A- 14							
A- 15							
A- 16							
A- 17							

ANEXO 3 – Texto 1 escrito pelos alunos

A nossa terra

A Lovelha é uma cidade feia porque se encontra no topo e na encosta da Serra da Estrela, que é muito bonita. Esta cidade atrai os turistas por causa da serra.

Também temos uma vasta área de gastronomia, por exemplo: sopa da leira, sopa do leira baixa, garganta de fereira etc...

A Lovelha está situada no Distrito de Castelo Branco, (hoje) no interior. Desde da Lovelha até Espanha não demoramos mais do que uma hora, pois estamos muito perto da fronteira.

Aluno 1

Na nossa terra

Nesta terra há muitas pessoas e habitações, também á ~~os~~ jardins e a Biblioteca municipal. Situa-se no distrito de Castelo Branco, fica perto da Serra da Estrela e temos muito turismo. Temos também lojas e supermercados com muita variedade e alguns ~~preços~~ preços baixos. Temos também igrejas como por exemplo a igreja de Santa Maria, capela do calvario, a torre de S. ~~Sti~~ Tiago, a igreja de S. ~~Sti~~ Francisco. Temos pratos tradicionais como: Açorda de Bacalhau, panela no forno, sopa da baira baixa e as gargantas de freira, etc.

Aluno 2

do nossa terra

do Corilhã tem paisagens muito bonitas por isso é que todas as pessoas vêm para a Corilhã. E depois as pessoas ficam cá para sempre na Corilhã. Porque elas gostam das paisagens da Corilhã, e elas gostam muito.

do Corilhã foi sempre uma cidade muito importante para todos nós. Porque a Corilhã é onde nós vivemos para sempre e nunca saímos da Corilhã. E então nós todos temos de proteger a cidade da Corilhã.

Até nossa terra

Até nossa terra é a cidade da Corvilhã, está no sopé e na encosta da Serra da Estrela, que no Inverno é uma beleza nevada.

Até sempre todos os anos um desfile de Carnaval em que todas as Escolas do Agrupamento de Escolas D. João da Corvilhã prepara.

No fim do Primeiro Período há uma festa de Natal que todas as Escolas fazem.

Agora falando falando de outras coisas à muitas igrejas: a igreja da Santíssima Trindade, a capela do Dr. Rodrigo a capela de S. Martinho, a igreja de S. Clara e a igreja de S. José. Agora vou falar de duas ou três lendas: a Lenda da Lagoa Escura (é) a Lenda da Serra da Estrela e a Lenda de D. João da Corvilhã. Mas ainda à mais as estátuas: a estátua de D. João da Corvilhã, a estátua do Soldado Desconhecido. (6)

É assim que acaba a história sobre a cidade onde vivo que é Corvilhã, a cidade da Corvilhã.

A nossa terra

Esta terra chama-se boreilhã. Há muita habitação, está situada no distrito do Castelo Branco. Também fica no sopo e no lncosto da Serra da Estrela. Tem muito turismo por causa das fabricas de cestarias. Uma das personagens mais importantes é o Bero da boreilhã. Tem muitas igrejas, por exemplo: Igreja da misericórdia, Igreja de São Francisco, Igreja de Santa Maria etc. Também tem pratos típicos, Panada no forno, Alorda de Bacalhão com tomate, gargantas de Brecha etc.

Aluno 5

A nossa terra

A nossa terra é uma cidade que se chama Covilhã. A nossa terra faz parte do distrito de Castelo Branco e junto à estrada Estrela. A cidade da Covilhã tem uma história que se chama a história da cidade da Covilhã. A cidade da Covilhã tem muitas imensas histórias.

Aluno 6

Na nossa terra

Na minha terra chama-se Lovilhã. ~~(Está situada na Serra da Estrela)~~

Na Lovilhã é uma cidade e pertence ao distrito de Castelo Branco. Na Lovilhã está situada no sopé e numa das encostas da Serra da Estrela e Lovilhã está no centro do país.

Na Lovilhã tem muitas ~~(igreja)~~ igrejas novas e muitas velhas.

Lovilhã teve ~~(uma)~~ personagens muito importantes (ex: D. Brada Lovilhã, D. Lanchos I).

Lovilhã teve um castelo que agora está em ruínas, que o seu dono era D. Lanchos I.

Esta cidade tem muita gastronomia tradicional (ex: Lopa de Pedra).

Esta cidade devido ao seu passado histórico tem muitas estátuas mas bustos não tanto.

E é assim a minha terra.

em nossa terra

em nossa terra chama-se Corilba e eu gosto muito de cá viver porque tem muitas coisas boas por exemplo tem muitas estatuas:

Tem o (A) Povo da Corilba e outras estatuas.

Tem igrejas (a igreja da Santa) que eu (não) já não me lembro.

Tem gastronomia como Filhós, Lopa da Beira Brava, tem uma sobremesa, o casamento Feliz, Lapas de Corilba, Lopa da Beira, Arroz doce (A), Pudim de laranja (A), Gelatina, Bacalhau à Pissis, Assada de Bacalhau com Tomate e Pudim de Merango e com pepitas de chocolate.

Aluno 8

Ao minha terra

A Covilhã é uma cidade muito conhecida por causa da Serra da Estrela e da neve.

Os turistas adora-na, tem muitos hotéis e restaurantes, Eu vou lá desbravando com os meus pais.

A Covilhã situa-se no topo da montanha.

A Serra da Estrela no Inverno nevra sempre.

Eu gosto de morar cá porque é uma cidade calma. Cidade que tem duas ribeiras, e 3 jardins e muita floresta.

A cá uma floresta que tem árvores pintadas por pessoas, tem muitos monumentos, Gastronomia e lendas.

É uma cidade que é uma beleza muito bonita.

E assim é a minha terra.

Aluno 9

A nossa terra

A Covilhã é uma cidade, ~~em~~ Covilhã tem muitas igrejas a igreja da Santa Maria, igreja da ~~misericórdia~~ misericórdia. A Covilhã está no sítio da Serra da Estrela.

O Pedro da Covilhã percorreu uma viagem até a Índia de barco para ajudar D. Luis.

Pedro da Covilhã deu o seu nome a uma escola, que agora se chama "Pedro da Covilhã".

A nossa terra

A ~~terra~~ nossa terra chama-se Covilhã e é grande. Eu gosto muito dela e também de brincar. A Covilhã tem muitas coisas e casas boas. Tem muitas igrejas e estátuas por exemplo o São da Covilhã. A igreja que eu gosto mais é a igreja da Santa Maria. Também a cá restaurantes que a comida é muito boa.

Na Covilhã a uma serra chamada Serra da Estrela. Éna serra os emigrantes ~~veim~~ veim de propósito para via a essa serra porque a neve ~~e~~ a sítios que não há e é muito divertido brincar na neve. Este ano neve muita na Serra da Estrela e também foram lá muitas pessoas. A Covilhã é uma cidade.

A nossa terra

A nossa terra é uma cidade que se chama Covilhã. A Covilhã tem a estátua do Pêro da Covilhã situada em frente da câmara. Aqui na Covilhã também está a estátua do Soldado Desconhecido que fica situada ao lado do jardim Público. A Covilhã fica situada no supé e na encosta da montanha da Serra da Estrela perto do Rio Lêzere.

Aluno 12

Et nossa terra

Et nossa terra chama-se Covilhã, nós gostamos muito dela adoramos brincar.

Na Covilhã à muitas escolas e só à um englantaria para os meninos e meninas pequenas e pequenos.

Et Covilhã tem uma Serra da Estrela têm ~~uma~~ muitas ~~escolas~~ lojas e parques.

Todos os parques são divertidos, é porque as ~~crianças~~ crianças gostas de ir lá.

Et covilhã é uma cidade (que ~~é~~) (as escolas) que tinha um homem que chamava-se Pero da Covilhã, ele ~~morou~~ morreu.

La na Covilhã ~~tem~~ à uma estatua do Pero da Covilhã, também à cá uma capela.

Na capela ~~res~~ ~~se~~.

La na Covilhã a ~~mont~~ muitas lendas à da Serra da Estrela, a lagosta negra.

A minha terra

A minha terra ~~(terra)~~ é uma cidade e está ao lado da Serra da Estrela e eu gosto muito de passar o Inverno porque é muita neve e eu gosto de brincar na neve.

E a minha terra tem muitas lendas para mim a lenda mais conhecida é a lenda da Serra da Estrela. Há aqui muitas igrejas por exemplo: a igreja de S. Francisco e a igreja das Misericórdias.

Há na Covilhã uma ruína que é o castelo da Covilhã que fica situada perto do ~~castelo~~ florimbo.

O florimbo está à frente da câmara municipal.

E na Covilhã há um personagem importante que é Pedro da Covilhã e ele deu o seu nome ao hospital e ao ~~o~~ ~~parque~~ ~~da~~ Covilhã, porque ele fez um caminho por mar até à Índia.

Em nossa terra

Em nossa cidade da Corvilhã tem muitas igrejas,
casas, feirões e festas. Em uma igreja de azuleiros e tem
muitas coisas antigas e ~~tem~~ ainda se abre a igreja.
~~tem~~ Há casas que os telhados que já caíram e que as
máximas já destruíram.

Aluno 15

Os nossa terra

Os minha terra chama-se Corilhã.

Os Corilhã é uma cidade que pertence ao distrito de Castelo Branco. Os Corilhã situa-se numa das muitas encostas da Serra da Estrela.

Esta cidade tem imensas igrejas desde novas a velhas.

Os Corilhã também teve um castelo, que está em ruínas.

Esta cidade (é ~~uma~~) é muito rica em gastronomia tradicional.

Os Corilhã tem muitas estatuas, (relacionadas) relacionadas com o seu passado histórico.

É assim que a (1) minha terra.

A nossa terra

A minha terra chama-se Covilhã. É uma cidade, está no centro do país, está no litoral junto a uma Serra que se chama Serra da Estrela.

(1) Há muitas Lendas da Covilhã, muitas histórias.

Antigamente a Covilhã era uma cidade que fazia muita lá, e no (1186) ano 1186 a cidade da Covilhã ainda não era cidade era uma vila, a partir daí é que a Covilhã começou a ser uma (1) cidade.

Aluno 17

ANEXO 4 – Texto 2 escrito pelos alunos

Que tal eu sou?

Eu sou um menino gordo, esperto mas também ~~grande~~ me am-
divido. É claro que sou trabalhador, meigo e engraçado. Eu sou
alto, um pouco gorducho, tenho cabelos castanhos escuros e os olhos
(castanhos) castanhos embora quando choro às vezes ficam esver-
deados... que bonito que fico.

O meu vestuário é muito fixe e bonito.

Os meus gostos são desportar livres, andar de (bicicleta) lei-
ci-cheta e passear.

Agora ando um pouco tolo.

Aluno 1

Que tal eu sou?

Eu tenho 8 anos e sou alta, Tenho olhos castanhos escuros e cabelo castanho escuro. Sou meiga e o meu signo é escorpião, não sou preguiçosa. gosto de fazer compras e passear, gosto de usar saia e vertido, no inverno tenho de usar camisolas de manga comprida por isso gosto de camisol soltas gosto de jogar jogos e de me divertir com os meus amigos e de dizer piadas.
Tenho um defeito que é quando me chateio.

Aluno 2

Quem é ela?

Eu tenho 8 anos sou gíria tenho o cabelo castanho sou magra e alta. Sou trabalhadora, inteligente e simpática aos vezes sou engraçada. E tem um vestido bem bonito veste-se bem o signo dela é escorpião. Sou fixe, meiga e um bocado de rosnar gosto muito de passear com as minhas amigas.

Aluno 3

Que tal eu sou?

Eu sou menino, tenho oito anos de idade e nasci em dezembro. Eu sou alto, magro e o meu signo é sagitário. Tenho cabelo comepido de cor catando clara, tenho olhos castanhos e uma boca média.

Eu sou fantástico, giro, simpático, meigo e engraçado. Eu sou manduão e pateta.

Gosto de ler, nadar, passear, estudar, brincar e andar de bicicleta.

Uso fato-de-treino, camisola, camisola interior, tênis, e casaco.

Que tal sou eu?!

Aluno 4

Quem sou eu?

Eu tenho 8 anos, vou fazer 9 anos dia 3 de Maio de 2011.
Sou alto, o meu cabelo é preto e curto. Eu também sou alto.

O meu signo é taurino. Eu gosto de jogar futebol, de passear e gosto de ler e de brincar. Eu sou esperto, sou eléctrico e engraçado, não sou pateta nem estúpido.

O meu vestuário são calças de ganga, sapatinha e quase nunca sapatos e uma camisola.

Tenho alguns defeitos, não gosto que me chatiem e também não gosto de me magoarem.

6
Quê tal eu sou?

Eu tenho 8 anos e ando no 3^o ano eu sou alto tenho o cabelo castanho, os olhos cor do chocolate. Eu gosto de jogar futebol, ao jogo do galo, as quatro em linha, ao ludo e a glória. Eu quando quero porto-me bem e sou trabalhador. Eu não sou nem preguiçoso e estúpido.

Eu gosto do Inglês, desporto e expressões.

Eu sou do signo balança e sou esportista.

Aluno 6

Que tal eu sou?

Eu sou menino.

Não sou feio mas um bocadinho, tenho 8 anos de idade.

Eu penso que sou alto, tenho ~~8 anos de~~ os olhos ~~(castanhos)~~ castanhos e o meu signo é Leão.

Tenho cabelo comprido de ~~comp~~ cor castanho claro.

Eu gosto muito de fazer desporto, e ouvir música.

Eu acho que sou magro, não sei, só sei que peso 30 quilos.

Aluno 7

Quem tal eu sou?

Eu tenho 9 anos e fiz o dia 9 de janeiro de 2011, eu sou magro.

Eu tenho os olhos castanhos escuros, o meu cabelo é castanho escuro e adoro jogar futebol.

Eu sou um pequinês alto e meu signo é Capricórnio, eu adoro ler muito, também adoro (to) escrever muito.

Eu sou um locador engraçado, gosto de andar de bicicleta, gosto muito de estudar, também gosto de nadar, sou tebe e sou um locado pateta, sou giro e sou palerma.

Sou simpático gosto de passear e fazer compras com a minha mãe.

Aluno 8

Quê tal eu sou

Olá eu sou uma menina sou simpática, meiga e inteligente. Sou por vezes um bradinho serena e teia.

Sou alta e tenho o cabelo e os olhos castanhos.

Eu fiz nove anos em janeiro e sou capriciosa.

O meu cabelo é castanho encaracolado mas eu gostava de o ter liso.

O meu vestuário de Inverno é quente de Verão é de algodão.

Uso muito mini-saias e tops e adoro brata e son-dálias.

Eu tenho um defeito e sou teimosa.

Por último gosto de: brincar, jogar futebol, gosto de nadar e fazer ginástica.

Que tal eu sou?

Eu tenho oito anos e o meu aniversário é dia 17 de outubro.
Eu gosto de ler livros, de dançar, brincar e jogar. O meu cabelo
é castanho claro os meus olhos são castanhos escuros.
Sou magra e meiga, quando me ~~for~~ chateio fico mais engraçada.
Eu as vezes sou palerma e estúpida. O meu vestuário é camisa,
mini-saia, camisa, fato de treino e sandálias.
As vezes sou preguiçosa, estúpida e pateta, tola e porra e
também sou gira e engraçada.

Aluno 10

Quê tal eu sou

Olá eu sou uma menina sou simpática, meiga e inteligente. Sou por vezes um bradinho serena e teia.

Sou alta e tenho o cabelo e os olhos castanhos.

Eu fiz nove anos em janeiro e sou capriciosa.

O meu cabelo é castanho encaracolado mas eu gostava de o ter liso.

O meu vestuário de Inverno é quente de Verão é de algodão.

Uso muito mini-saias e tops e adoro brata e son-dálias.

Eu tenho um defeito e sou teimosa.

Por último gosto de: brincar, jogar futebol, gosto de nadar e fazer ginástica.

Que tal eu sou?

Eu sou um pouco alto e um bocado gordo. Tenho um nariz um bocado bicado, em relação ao vestuário eu preferia utilizar fato-de-treino todos os dias. O meu signo é o sagitário e em relação às qualidades e defeitos eu sou um pouco fantástico mas muito giro, às vezes sou parvo e às vezes pateta, ~~parvo~~ eu sou trabalhador, estudioso, esperto e esperto.

Eu gosto de fazer desporto e o meu desporto favorito é futebol. Eu também gosto de fazer ditados e às vezes devo ler livros. Eu gosto de passear ao ar fresco, no Verão gosto de ir às piscinas nadar e no Inverno gosto de ir para rua brincar na neve e com a neve.

Aluno 12

Quem tal eu sou?

Olá eu sou menina, eu sou baixa, e sou magra eu tenho o cabelo liso, os meus olhos são castanhos, eu tenho 9 anos fiz dia 13 de Outubro.

Os meus gostos são, ler livros, gosto de estudar, gosto de jogar jogos, por exemplo jogar às escondidas, à vaca conjolada e muitas coisas.

Eu gosto de vestir calças, e camisolas de manga curta e de alças, calções, vestidos, muitas coisas, gosto de calçar sapatos e sandálias.

Eu sou do signo balança, por fazer anos em outubro.

Os meus defeitos são, às vezes gaguejo, mas se boa, eu só me gaguejo porque às vezes batem-me, mas se eu pedir desculpa está tudo bem.

Aluno 13

Quem és tu?

Eu tenho 8 anos e gosto de jogar futebol. Gosto de admitir que sou um bocadinho traquina mas sou activo. O meu signo é o sagitário e orgulho-me de ter esse signo. É às vezes eu sou muito sério e gosto de fazer contas. Gosto de estar no computador um dia e de ser um jogador da selecção de Portugal. Um facto menor é esse o meu sonho. Já isso vou me esforçar muito para conseguir. E não desistirei tenho um plano de reserva vir pintor ou escultor. E eu penso sempre a família em primeiro lugar de que qualquer coisa. Vou me esforçar muito para conquistar o meu sonho.

Aluno 14

Que tal eu sou?

Eu tenho 8 anos e vou fazer em dia 6 de Abril de 2011 9 anos. Eu sou alto, sou magro, o meu cabelo é loiro, o meu melhor vestuário é camisas pretas e brancas e as calças são pretas. O que eu mais gosto é futebol, andar de bicicleta, correr...

Aluno 15

Como eu sou?

Eu tenho 9 anos de idade, e o meu aniversário aconteceu à relativamente pouco tempo, e por falar nisso o meu signo é capricórnio.

Não sou um rapaz nem muito alto, nem muito baixo sou um rapaz de estatura média, estava a perceber?

Também não sou nem muito magro nem muito gordo mas preciso de emagrecer um pouco.

Não sou muito sono mas às vezes um pouco preguiçoso no final da semana e também sou um pouco mandruão.

Gosto de praticar desporto e o que mais gosto de praticar é o futebol mas gosto de desportos com ^{uma} bola redonda.

Também gosto escrever, estudar, passear, ouvir música e nadar ou no mar ou na piscina.

É assim que eu sou!

Seu tal eu sou?

Eu tenho 9 anos, vivo em Covilhã que se pode chamar de muitas maneiras. jogo futebol num club da Covilhã que se chama Sporting da Covilhã e sou o capitão.

A minha cor preferida é o verde e o brinquedo é a bola.

O meu sonho que queria que se realiza-se era que eu fosse o melhor jogador de futebol do mundo e jogava na seleção.

Aluno 17

ANEXO 5 – Mapa semântico construído a partir do Jogo 1

