

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



O CICLO DA ESCRITA

UMA EXPERIÊNCIA NO 1º CICLO

Lucinda Encarnação Mateus Martins

COVILHÃ

JUNHO DE 2010

O CICLO DA ESCRITA

UMA EXPERIÊNCIA NO 1º CICLO

Candidata: Lucinda Encarnação Mateus Martins

Orientadora: Prof^ª. Doutora Maria da Graça Sardinha

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

Aos meus filhos:

Marta Filipa e Rui Miguel.

ÍNDICE

Agradecimentos	7
Resumo / Summary	8
Introdução	9
Limitações do Estudo	10
Inserção do estudo na Metodologia do ensino do Português	11
Organização da Dissertação	23

Capítulo I - Da Produção de Texto ao Ciclo da Escrita

1.1 - O Texto – Tipologia Flexível	26
1.1.1 - Características do Texto	28
1.1.2 – Competência Textual	30
1.1.3 – Tipologia Textual	32
1.2 - A importância de formar escreventes - da teoria à prática	35
1.2.1 - Dificuldades da Aprendizagem da Escrita	37
1.2.1.1 - Do escritor hábil ao escritor aprendiz	37
1.2.1.2 – A Prática	42
1.2.2 – Competências do Modo Escrito	45
1.2.2.1 – Leitura	45
1.2.2.2 – Expressão Escrita	46
1.2.3 – Processos de Operacionalização desta Competência e Tipologia das Actividades	48
1.3 – Modelos de Leitura	49
1.3.1 - Perspectivas Tradicionais sobre a Escrita e a sua Aprendizagem	49
1.3.1.1 - Crítica às Perspectivas Tradicionais sobre a Escrita e a sua Aprendizagem	49
1.3.2 – Modelos Lineares e Não Lineares de Escrita	51
1.3.2.1 – Modelos Lineares	51
1.3.2.1.1 – Modelos lineares de escrita de Rohman e Wlecke (1964) e o de King (1978)	51

1.3.2.2 – Modelos Não Lineares de Escrita	53
1.3.2.2.1 – Modelos Não Lineares de Escrita de Hayes e Flower (1980)	53
1.3.2.2.2 - Modelo de Flower e Hayes	55
1.3.3 - Ciclo da Escrita	56

Capítulo II - O Estudo

2.1 – Justificação	62
2.2 – Metodologia	63
2.3 - A Amostra	63
2.3.1 - A Turma	
2.3.2 - Caracterização da Escola	64
2.4 - Articulação da Experiência com o Projecto Curricular de Turma	65
2.5 – Procedimentos	66
2.5.1 - A Planificação	68
2.5.2 - A textualização	68
2.5.3 - A Revisão	70
2.6 – Resultados	70
2.6.1 - Análise e Interpretação	70
Considerações Finais	81
Bibliografia	84
Anexos	

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Ex. Actividades pedagógicas para o ensino da escrita	44
Quadro 2 - Programas de Francês do Ensino Secundário	48
Fig. 1 - Modelo de Flower e Hayes	55
Fig. 2 - Ciclo da Escrita	56
Quadro 3 - Planificação do Discurso	69
Quadro 4 - Aluno 1	71
Quadro 5 - Aluno 2	71
Quadro 6 - Aluno 3	72
Quadro 7 - Aluno 4	72
Quadro 8 - Aluno 5	73
Quadro 9 - Aluno 6	74
Quadro 10 - Aluno 7	74
Quadro 11 - Aluno 8	75
Quadro 12 - Aluno 9	75
Quadro 13 - Aluno 10	76
Quadro 14 - Identificação dos erros	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Autorização do agrupamento	III
Anexo 2 - Activação de conhecimentos	V
Anexo 3 - Texto 1 (pré-texto)	XII
Anexo 4 - Chuva de ideias	XIX
Anexo 5 - Organização da informação	XV
Anexo 6 - Texto 2	XXI
Anexo 7 - Texto 3	XXXII

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível com a colaboração de várias pessoas a quem quero expressar os meus agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha, a orientação, o estímulo e o interesse que sempre demonstrou pelo meu trabalho, os saberes que me transmitiu e a disponibilidade que sempre teve para comigo.

À Direcção do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains, pela disponibilidade demonstrada para a realização desta dissertação.

Aos meus alunos, que possibilitaram com os seus trabalhos que esta dissertação fosse possível.

Agradeço igualmente às minhas colegas e amigas Lurdes Vaz, pelo estímulo e incentivo que sempre me manifestou e à Mila Ribeiro, pela ajuda, incentivo e camaradagem, numa partilha de preocupações, angústias e incentivos que levaram a que este trabalho fosse concretizado.

Aos meus Pais, que sempre me incentivaram e pelo orgulho que sempre sentiram por mim.

Aos meus Filhos, pelo apoio que sempre me deram.

Por último, ao meu marido, que sem o seu apoio incondicional, nada disto teria sido possível.

RESUMO

Nesta dissertação utilizamos o Ciclo da Escrita como veículo conducente à produção textual dos alunos do 1.º Ciclo, do 3.º e 4.º ano, cuja amostra foi construída no Agrupamento de Escolas, onde exercemos a nossa prática docente. Para além disso, construímos um corpo teórico cujos conceitos e modelos se reflectiram no estudo supracitado.

SUMMARY

In this dissertation we used the Cycle of Writing as a vehicle, leading to the literal production of 1st Cycle students from 3rd and 4th grade, whose sample was built in the Grouping of Schools, where we exercise our teaching practice. For moreover, we built a theoretical body whose concepts and models were reflected in the above-mentioned study.

INTRODUÇÃO

O homem é um animal social que tem necessidade de interagir e comunicar com os seus pares. Sendo a escrita uma das formas de comunicação, como professores temos o dever de incentivar a produção de texto. Escrever é, de facto, uma tarefa difícil, pois obedece às regras que estão instituídas e que têm sido alvo de transformação nos últimos anos, fruto das mudanças da sociedade. Com efeito, antigamente aprendia-se a escrever copiando modelos de boa escrita. Actualmente, o Ciclo de Escrita passou a fazer parte das aulas de Língua Portuguesa, ou seja a ser utilizado com o objectivo de ensinar a escrever, para que os alunos possam fazê-lo de uma forma mais coerente, reflectida e aprofundada. Não importa só escrever, é preciso saber escrever de forma clara e precisa para que a transmissão das nossas ideias chegue ao receptor (leitor) e este (des)codifique facilmente a mensagem. Nesta perspectiva, é preciso que o professor veja em cada criança, uma sempre diferente da outra. Ora, o aluno que produz texto já transporta consigo um conjunto de referências que cabe à escola desenvolver e ampliar. Todavia, nem sempre assim acontece. Frequentemente o professor é incapaz de ir ao encontro dos alunos, conhecer as suas vivências e a motivação que os guiam. As representações sociais sobre a escrita podem conduzir o professor a um ensino mais eficaz.

Um outro aspecto remete para as práticas da escrita. Quando os alunos escrevem, fazem-no para que os seus textos sejam lidos por alguém. Mas será que os textos produzidos por eles encontram destinatários para além do professor?

A escrita escolar parece ser uma escrita artificial, sem finalidades e, por isso mesmo, se assiste a uma desertificação no campo da escrita.

Escrever como ler implica processos específicos, que exigem treino e sistematizações, processos que estão longe de ser imediatos. Cabe, assim ao professor

conhecer metodologias actuais, no sentido de poder intervir de forma correcta e eficaz.

Mediante o exposto, o presente estudo constitui um apelo à formação de escreventes, para que os mesmos utilizem a escrita de forma criativa e, em simultâneo, eficaz.

Objectivos:

- Construir uma síntese acerca dos modelos e práticas de escrita no contexto pedagógico;
- Reflectir sobre a importância do texto enquadrado em aspectos como a coesão e a coerência;
- Formar escreventes;
- Validar o processo de escrita integrado num ciclo.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Gostaríamos, obviamente, de proceder a um trabalho alargado no tempo. Porém, o tempo de elaboração da investigação permite-nos, apenas, uma experiência no 1.º Ciclo de Ensino Básico, onde exercemos a nossa docência.

É evidente que com este trabalho aprofundamos conceitos e metodologias que remetem para o Ciclo da Escrita que alicerça a parte prática do estudo.

Embora procedendo à sua validação, só práticas sistemáticas poderão conduzir a resultados devidamente aferidos. Repetimos, o tempo de elaboração do estudo não permite outra estrutura.

INSERÇÃO DO ESTUDO NA METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS

A didáctica da Língua materna, designada como ciência e arte de ensinar, é uma disciplina com bases empíricas, que se baseava no jeito e na intuição. Esta, esteve na base da Didáctica Geral, com a sua predisposição técnica e a sua prática prescritiva e normalizadora, sendo-lhe retirado o carácter reflexivo e questionador da Pedagogia.

Nas últimas décadas, esta tendência acentuou-se de tal forma que a Didáctica foi afastada para segundo plano nas Ciências da Educação, apesar de ser definida “como o conjunto de processos destinados a dirigir a aprendizagem, segundo os objectivos da educação” (Amor, E. 2002: 6)

A Didáctica específica é de facto, a disciplina da intervenção pedagógica, que vai além do Currículo e dos termos da Didáctica Geral. Actualmente, além da perspectiva técnica e praxeológica, a Didáctica integra também outras dimensões como a heurística e a investigação. Segundo Amor, (2002: 6)

é também por efeito do questionamento que todo o processo de ensino e aprendizagem foi alvo, no quadro das mesmas ciências, que o modelo tradicional, assente na tríade professor-aluno-objecto de ensino, o chamado triângulo didáctico, reconhecidamente insuficiente, foi substituído por modelizações mais complexas, como a que M. Dabène (1995), chamou A Constelação Didáctica.

Parece-nos importante realçar que, paralelamente à importância dada aos conteúdos do ensino e às disciplinas científicas que estabelecem a sua essência, a importância dada aos educativo e social que integram os níveis de construção do saber, o das representações sociais e o das práticas. Estes dois pressupostos apresentam uma importância fundamental na língua materna, pela dimensão sócio-comunicativa, pragmática e cultural, assinalando os aspectos e problemas a que a Didáctica se consagra.

Hoje a Didáctica da Língua Materna (DLM) centra-se em saberes e saberes-fazer específicos, no que se demarca da Pedagogia, inscritos em actos de ensino e aprendizagem, no contexto escolar formal, no que também se distancia das disciplinas científicas de referência. (Amor, E., 2002:7)

A Didáctica da Língua Materna caracteriza-se por um princípio de inteligibilidade que articula e unifica objectos/objectivos fundamentais, como o desenvolvimento da competência comunicativa ou a produção e a recepção dos discursos orais e escritos.

Segundo Amor (2002: 7, 8) “define-se e organiza-se num quadro de relações e de interacções entre três planos, que passamos a apresentar:

- o plano das práticas de ensino-aprendizagem, a que subjazem, de modo mais ou menos consciente e coerente, concepções diversas sobre todo o tipo de variáveis que nelas ocorrem;
- o plano das teorias de referência – de base linguística, psico ou sociolinguísticas, cognitivas, discursivo-textual, etc. - materializado em propostas de conteúdo e em modelos de acção, desejavelmente ancorados em processos de investigação fiável;
- o plano das metateorias didácticas, no qual se configuram progressivamente, a história e a epistemologia da D.L.M.”

No que concerne a estes planos, levantam-se perguntas relativas aos objectivos e objectos do ensino, às disciplinas de referência, ao desenvolvimento e controlo das práticas pedagógicas, utilização e construção de materiais, adopção de modelos de investigação e outros, segundo Amor (2002).

A Didáctica da Língua Materna é uma disciplina muito complexa com múltiplos referentes teóricos, pelo que tem de controlar factores variados como os actos de linguagem, quadros de enunciação, implicação do sujeito, modelos activados de produção discursiva e textual (nível de coerência), as referências, os valores culturais e outros, dando-lhes o sentido de conjunto exigido pela dinâmica interaccional.

Segundo Amor (2002: 9) citando Bucheton (1995:233)

o professor que pretenda dar-se ao trabalho de acompanhar a actividade teórica constatará:

- uma expansão importante do campo dos saberes sobre os textos e os discursos, sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, sobre a ortografia;
- poucos avanços consequentes e inovadores sobre o oral (o seu lugar, o seu papel na aula, os seus diversos usos...)
- uma fixação inquietante da didáctica da literatura em abordagens (...) mais centradas sobre a análise e a descrição do texto do que sobre a ou as leituras que dele se fazem (...)
- muitos discursos críticos, mas nenhuma apresentação verdadeiramente satisfatória do(s) sistema(s) da língua e dos discursos, dos funcionamentos em texto, que possa substituir as “gramáticas escolares”. Ainda se estão a dar passos hesitantes para construir uma visão escolarizável, panorâmica e ao mesmo tempo escalonada, dos diversos usos e funcionamentos da linguagem. Daí a grande incomodidade que estas questões despertam nos professores e o seu refugio prudente na gramática tradicional da frase.

Este foi o balanço feito por Bucheton sobre a situação em França e que nos parece estabelecer um paralelismo com a situação no nosso país. Nesta perspectiva, a transposição didáctica, ou seja, a passagem do saber como instrumento de uso ao saber como algo que se ensina e se aprende, será o objecto de uma consciência reflexiva, porque sem este saber não há ensino, mas uma iniciação ou imitação ao nível prático como nos refere Amor (2002). Tal significa que a Didáctica acaba sempre por se espelhar na prática docente, não havendo sem ela uma verdadeira praxis.

Há vários níveis de decisão sobre o ensino, no contexto nacional: o lugar cimeiro corresponde ao Ministério de Educação e respectivos departamentos que definem o currículo formal, ou seja os programas, que de reflectem a acção e ideologia de diferentes especialistas de várias áreas, como a psicologia, a didáctica, e outros. Há ainda uma interligação entre os materiais de apoio e as orientações didácticas emanadas do Ministério.

Um segundo nível é definido pelas instituições que têm a seu cargo a formação de professores. Também, estas Instituições académicas (Universidades, Escolas Superiores de Educação...) produzem e reconfiguram os saberes de referência, além da investigação sobre o processo de recontextualização.

Num terceiro nível situam-se as instituições públicas ou privadas (Instituto de Inovação Educacional, Instituto de Camões...) que se dedicam à produção de estudos materiais com projecção directa ou indirecta no ensino e na aprendizagem do Português.

Num quarto nível podemos encontrar as associações de professores, os centros de formação (que promovem congressos, acções de formação, colóquios, encontros...) e a produção editorial que cruzam a lógica do mercado com a lógica científico-pedagógica-didáctica e que são lugares de circulação e troca. Podemos incluir os próprios professores, neste grupo, porque também eles fazem a transposição de “forma inconsciente”.

Num quinto nível haverá como refere Sardinha (2005) a aula. É ali naquele espaço que o currículo se realiza na sua plenitude.

A transposição didáctica tem várias consequências. Segundo Amor (2002:11) “todo o ensino visa construir, no aluno, certas formas de pensar, falar/escrever, agir, em contextos específicos, formas que constituem a iniciação à cultura de uma sociedade”, pois é no palco da Escola que as aprendizagens mais formais têm lugar.

Assiste-se, por vezes, a uma fragmentação do corpo dos saberes, no contexto didáctico, no momento da transposição, devido à sequencialização e à progressão escolares que resulta muitas vezes na perda de sentido da globalidade, parecendo que os saberes ficam isolados. Ora, muitas vezes os saberes aludem a situações de uso, impossíveis de se reproduzirem em sala de aula e que só vão adquirindo sentido com o tempo.

Assim, e segundo Amor (2002:11)

esse efeito de modelização é duplo:

-os saberes, mesmo os de carácter processual ou contextual (como/onde/quando), transformam-se em saberes exclusivamente declarativos (sobre), num percurso cumulativo inesgotável, o que corresponde ao conhecido paradoxo: pode-se ensinar o que não se sabe fazer mas que, escolarmente, se sabe (dizer) o que é.

- a transposição - a filtragem dos saberes e a (re) definição do seu estatuto - , o cerne da(s) Didáctica(s), torna-se também um campo de saber em que, por vezes, se geram perigosas inversões (desfocagem ou confusão de categorias: objectivos/objectos/actividades ou meios de aprendizagem) e se insinua uma visão normativa, sobretudo no plano metodológico, que nem os saberes de referência, nem a investigação no domínio da psicologia da aprendizagem caucionam.

Assim, em torno dos saberes colocam-se então duas questões:

A necessidade de encontrar formas de acção que não esqueçam ou inferiorizem formas complexas do uso da Língua, articulando sempre saberes com saberes-fazer diversos e que não se limitem ao funcionamento do Sistema Educativo. (Daí que, actualmente no discurso didáctico nos surgem sistematicamente expressões como desenvolvimento de competências e saberes ou competências transversais).

Por outro lado, surge-nos a questão da legitimidade do saber, o que na Didáctica da Língua Materna é ao mesmo tempo externa, ou descendente (obra de especialistas da linguística, escritores profissionais da comunicação e outros) e interna à Educação e ao Sistema Educativo. É por este lado ascendente, que é possível falar dos efeitos estruturantes do pedagógico e do social sobre o científico (Amor, 2009).

A Didáctica da Língua Materna é como um espaço pouco preciso e de conflitualidade latente, considerado de charneira como refere Sardinha (2005) onde o professor está condicionado a um trabalho de quase amador, dado faltar à produção didáctica enquadramento teórico e de unificação de perspectivas.

Consequentemente, pode afirmar-se que o professor está tão apoiado para conceber e realizar com sucesso uma aula ou uma curta sequência didáctica quão só e desamparado, no longo prazo, para desencadear a variação, dirigi-la de modo integrado e ascendente e controlá-la, com idêntico sucesso, num percurso de ensino e aprendizagem de vários anos. (Amor, 2002: 12)

Não se devem confundir falsas soluções assentes em crenças pedagógicas, visto ser complexo e abrangente o ensino e aprendizagem, que exigem uma verdadeira engenharia didáctica onde faltam bases. Não haverá uma alteração desta situação, enquanto os sistemas não assentarem numa formação alargada, consistente e

continuada. A própria investigação tem de ser gerada como uma vertente essencial da didáctica, sempre associada à formação.

O professor, individualmente ou em grupo, terá que reflectir sobre as suas práticas, de forma objectiva, para que consiga um aperfeiçoamento das mesmas, isto num plano local ou individual.

Segundo Amor (2002: 13)

não significa que, mesmo operada essa mudança, não subsistam questões/dúvidas que, aliás, mesmo em reduzida escala, já é possível colocar:

- antes de mais, a vantagem de distinguir investigação didáctica de investigação de interesse/alcance didáctico – a possibilidade de extrair implicações didácticas desta última permitiria colmatar muitas lacunas no domínio da investigação e avançar algumas hipóteses de pesquisa;
- não menos problemática é a questão dos diferentes paradigmas metodológicos, embora apreça manifestar-se uma acentuada tendência para privilegiar a investigação ecológica, de base qualitativa, talvez a que melhor possa dar conta das situações reais de ensino e aprendizagem. Assim sendo, com evitar que:
 - as necessidades de controlo de variáveis não excluam, enquanto objectos de estudo, práticas mais complexas?
 - Se proceda a generalizações abusivas, extrapolando dos contextos estudados?
 - A investigação não seja um pretexto para confirmação de modelos e para a produção de descrições tão previsíveis quanto inúteis?

Apenas referimos algumas das questões que se colocam nos planos de acção, da formação e investigação à Didáctica da Língua Materna. Apesar do paralelismo existente nas restantes didácticas, com as quais urge criar bases para um diálogo ininterrupto.

A Didáctica exige, pois, a acção de Professores esclarecidos que saibam que nem sempre o que se avalia nesta disciplina é aquilo que se ensina, mas o que se pressupõe que o aluno deve saber e que está dependente de factores sociais e culturais, o que pode criar alguma injustiça, perante alguns alunos.

Cabe à Escola participar na solução do problema e não se justificar sistematicamente com o desinteresse e desmotivação dos alunos. Para isso os professores, especialmente os de Português, devem ser profissionais esclarecidos,

como afirmámos, competentes com capacidades para conceberem, projectarem, controlarem e reflectirem sobre a sua prática pedagógica e de acordo com os contextos e quadros temporais concretos tomar as decisões mais adequadas, de acordo com os pressupostos. Isto leva a que os professores assumam as suas decisões, tende sempre presentes as coordenadas em que a disciplina assenta e o seu horizonte de projecção.

Estas coordenadas chamadas por Amor (2002: 16) de “postulados para sublinhar o seu carácter metódico e instrumental”. Vejamos tais postulados:

Dimensão social da acção didáctica: a autora citada refere a Didáctica da Língua Materna situada no plano social, (visto agir sobre o aluno) no cognitivo, no afectivo e no sócio-relacional, transformando a sua relação com a língua. Formar para a conformidade, a dependência, a estandardização, a diferença, a liberdade, a criatividade, a selecção e a organização de situações e de materiais de aprendizagem, de circulação dos discursos ou de modelos e de critérios para a sua avaliação são questões, que se encontram nesta dimensão. Além destas, também os aspectos de carácter relacional e operacional estão ligados à existência no interior dos grupos e nas redes comunicativas e também eles alteram o pensar e o agir quotidianos.

Quanto ao postulado seguinte, este aponta para a dimensão subjectiva da linguagem, porque o ensino-aprendizagem da língua nem sempre tem em conta a subjectividade da mesma. A forma como o sujeito se relaciona com a língua, de acordo com a pedagogia construtivista de Vygotsky, ao afirmar que não se ensine a língua (linguagem) e as formas culturais subjacentes, mas que se criem as condições e os necessários meios para o sujeito se apropriar delas, reconstruindo-as, reinventando-as e reinterpretando-as à sua maneira, o que tem várias implicações. Aliás, Amor vai mais longe quando afirma:

A primeira é ter em atenção a heterogeneidade – psicológica e sociocultural... - dos alunos, como ponto de partida para a construção do sentido a conferir ao saber e às aprendizagens. Para tanto há que trabalhar sobre as representações, o modo como os alunos concebem os objectos de ensino, os saberes de que são detentores – tomados não apenas como pré-requisitos, mas como objectos /práticas com um valor social marcado (por referência à sociedade, à escola ou ao seu próprio grupo de pares). (Amor, 2002: 17)

O professor deve tirar partido de todas as representações que o aluno tem, mesmo que elas representem carências, obstáculos ou erros, explorando-as de forma produtiva, como fenómenos naturais na aprendizagem. Para que isso aconteça o professor deve saber quem é efectivamente este aluno, que conhecimentos transporta consigo, de onde vem e que motivações o guiam.

A segunda é pensar, complementarmente, a singularidade, de molde a não confundir formas de socialização, pela língua, com standardização ou manipulação de aprendizagens. Assim, importa criar espaços a escolhas pessoais que mobilizem o todo do aluno – os conhecimentos, o pensamento crítico, e ainda os afectos, a sensibilidade estética, as memórias, etc. Considerar a singularidade não significa apenas tomá-la no plano do indivíduo, mas também no seio do(s) grupo(s). (Amor, 2002: 17)

Isto significa também renunciar a formas e instrumentos de controlo e de avaliação muito padronizados, especialmente quando o tipo de produções solicitadas permite uma grande margem de escolha e de interpretações.

A terceira é conceber as situações de ensino e aprendizagem como situações de interactividade e de intersubjectividade, de troca comunicativa. Professor e alunos, cada um a seu modo, actualizam um dado capital linguístico e cultural. Para que a informação nova, a fazer “passar” pelo primeiro, seja incorporada e vivida pelos alunos, é necessário que ela seja vazada nos moldes dessa matriz cultural, isto é, que, por um efeito de retorno, ela se apresente numa forma comunicativa adequada a essa realidade. (Amor, 2002: 18)

Para que se possam promover aprendizagens com sentido, a informação deve levar a formas de tratamento didácticos diferenciados, tendo em conta as diferentes realidades culturais e evidentemente a individualidade de cada aluno, porque não há sujeitos iguais.

Também é essencial que haja uma atenção constante às condições comunicativas, à distribuição do tempo de comunicação, fala/escuta, e à necessidade de ponderar a variação, ao nível dos parâmetros comunicativos (objectivos e subjectivos), ao que corresponde à substituição da atitude tradicionalista face a uma nova perspectiva plurinormalista, subjacente a conceitos actuais como o da didáctica cognitiva diferencial e o da gramática polilectal.

No que concerne ao 3.º postulado, este refere-se à dimensão reflexiva e metacomunicativa da acção didáctica.

Nas práticas pedagógicas convencionais esta dimensão está presente e a comprová-lo está a transposição didáctica, da transformação de todo o tipo de saberes em saberes declarativos.

Para promover um conhecimento explícito e formal tem que se partir da experiência do aluno, como utente da língua – de uma razão prática contextualizada. Aos três, quatro anos o sujeito tem capacidades para constituir a língua como objecto. Esta capacidade é determinada pelas necessidades do processo comunicativo (compreensão/produção), por formas de carácter lúdico e de relação com a língua. Assim é um erro considerar a reflexão sobre o funcionamento da língua como sinónimo da gramática. Por exemplo o aluno quando emprega o singular e o plural, não sabe que obedece a uma regra gramatical, fá-lo por imitação.

A consciência metalinguística tem graus e instrumentos auxiliares de complexidade diferenciada:

uns inscritos na língua, outros em sistemas modelizantes secundários (como a gramática ou a própria teoria literária) a que não se acede sem tempo e confronto (inter)peçoal, traduzido em operações de observação, contraste e manipulação, extracção de conclusões/ generalização, seguidas de mudanças de ângulos de observação, em novas sequências, etc. (Amor, 2002: 19)

A diversidade das formas de estimulação linguística, das experiências de objectivação quando precocemente forem apresentadas ao aluno, bem como o próprio capital linguístico adquirido que ele conseguir dispor nos processos reflexivos são determinantes para as mudanças qualitativas do domínio da língua e da sua consciência metalinguística. Estas mudanças têm como consequências a incorporação de novos planos e de categorias formais de análise cada vez mais próximas das categorias em que assentam as descrições gramaticais.

De forma a corresponder a essa riqueza de questões e perspectivas, impõe-se assim a necessidade de trabalhar em todos os planos da língua e do texto, articulando as componentes morfossintáticas, léxico-semânticas, enunciativas e pragmáticas, nos diversos níveis em que se situe, numa visão integradora, que não exclui a possibilidade, em níveis mais avançados, de uma atenção específica dirigida a cada um desses subsistemas.

A atenção ao real linguístico, a diversidade de enfoques e a riqueza das articulações estabelecidas constituem o melhor antídoto do reducionismo e dos clichés em que o ensino da gramática (quando existe...) tem vindo a estiolar-se. (Amor, 2002: 19)

Actualmente, a Didáctica da Língua Materna tem um papel privilegiado na escrita, em termos ontogenéticos de desenvolvimento cognitivo como forma de objectivação e estruturação do pensamento e condição da reflexividade linguística.

Um dos objectivos da Língua Materna é a literacia que envolve capacidades operativas e reflexivas de leitura-escrita, o que não deixa de ser a aculturação ao escrito, e que deve ser um propósito essencial de toda a Escola, sendo transversal ao longo de todo o currículo.

O conteúdo destes postulados corresponde, no plano das competências do professor, com um perfil exigente, enquanto criador e gestor de contextos e de situações de ensino e aprendizagens, ou enquanto observador e regulador dos processos de interiorização do saber e do jogo de factores que nele interagem. Neste perfil combinam-se o sentido prático do professor, centrado nas rotinas de acção e decisão, imediatas, e a distanciação crítica fundamentada do investigador, em aspectos temporais alargados e em função de eixos de coerência complexos.

A Didáctica da Língua Materna disponibiliza alguns modelos de acção com os respectivos suportes metodológicos, mas não substitui o papel e a responsabilidade do docente que deve exercer escolhas criteriosas.

Destacam-se três exemplos que documentam diferentes abordagens da língua:

- Trabalho organizado a partir de uma matriz constituída por uma tipologia de discursos/textos.

Esta tipologia é seleccionada a partir de critérios adaptados à população-alvo. Trata-se de definir o tipo de produção, os objectivos (conhecimentos/competências ao nível da leitura/escrita, etc.) a atingir e respectivos objectos, assim como antecipar contextos e formas de operacionalização e regulação ajustados, num trabalho de programação a longo prazo, flexível e aberto à participação dos alunos.

Este modelo está na base do trabalho de muitos docentes e de algumas propostas didácticas em circulação, apesar de apresentar alguns riscos, como o excesso de racionalismo do seu desenho de base dedutiva.

- A triagem de textos é

uma metodologia de carácter indutivo que parte da observação e das tentativas de diferenciação do real para a construção de categorias provisórias de agrupamento de textos, que vão sendo validadas ou infirmadas pelo confronto com novos textos. A longo prazo longo prazo, o trabalho de diferenciação conduzirá a esboços de tipologia(s) onde confluem tanto as notações do aluno como alguma informação complementar recolhida sobre o observado. (Amor, 2002: 21,22)

Esta forma de trabalho surge associada ao conceito de corpus e pode definir-se

como o conjunto de escritos constituindo um ambiente diversificado, na génese das primeiras representações abstractas de carácter tipológico que os aprendentes vão construindo. Os *corpus* podem reportar-se a diferentes contextos, consoante as intenções visadas, desde que os textos que os constituem: sejam identificáveis pelos mesmos aprendentes, em função da sua experiência anterior, correspondendo a algo que já leram/observaram, utilizaram ou até produziram, no seu quotidiano; no seu conjunto, ao serem submetidos a um processo de cotejo, apresentem analogias/semelhanças e oposições/diferenças suficientemente nítidas (ao nível dos seus suportes materiais, de forma e organização espacial, das funções e registos de linguagem dominantes, etc. (Amor, 2002: 22)

Assim, um *corpus* é um recurso a que se pode voltar com diferentes objectos/objectivos e a diferentes níveis de análise linguística, pelo que não é fechado,

nem obedece a uma composição fixa preestabelecida, além de que a sua selecção não é trabalho apenas do professor. O trabalho desenvolvido a partir de tipologias e o que assenta na triagem de textos pode conjugar-se positivamente com o trabalho de oficina/estaleiro de escrita, num percurso didáctico de escrita/ reescrita/avaliação (Amor, 2002).

- A metodologia de projecto, é centrada quer na acção, ou seja, em projectos de intervenção, de resolução de problemas e outros, quer na investigação com projectos de alargamento e reconstrução de saberes, além de que é amplamente difundida e debatida, logo é de carácter mais integrador.

Alguns autores, por razões de método e de rigor analítico, têm feito abordagens muito elaboradas destas metodologias. No entanto, a experiência no terreno tem comprovado a importância de seguir rigorosamente os passos essenciais de todas as metodologias, além de que tem provado os benefícios de soluções mais ecléticas, resultantes de combinações de diferentes quadros de acção, devido à heterogeneidade e singularidade dos públicos-alvo.

O conceito de sequência didáctica é a expressão das características que o trabalho deve apresentar, ou seja, além de um quadro de referência claro, explícito e pertinente, no plano dos conteúdos e dos objectivos visados, abertura e flexibilidade na selecção e na gestão de actividades e recursos, controlo permanente de resultados, numa démarche heurística que é comum à prática investigativa.

Metodologicamente importa sublinhar, a par dos postulados referidos, algo que se prende com o conceito de Vygotsky,

de zona de desenvolvimento próximo, espaço de desenvolvimento que, segundo J.P. Bronckart (1995:169), se delimita e se constrói numa intervenção didáctica, graças ao jogo de interacções e reorientações em que o aprendiz participa com os outros sujeitos, aos instrumentos conceptuais ou às perspectivas que esse jogo lhe(s) faculte. Esta noção, operacionalizada no campo da psicologia educacional, tem óbvias repercussões no plano didáctico, porque vem ao encontro, comprovando-as cientificamente, de intuições e do aprendiz preocupações de há muito identificadas com métodos activos da Escola Nova. (Amor, 2002: 23,24)

Enquanto no plano do aprendiz, ele constitui uma extensão do segundo postulado, no plano da acção docente vem fortalecer além da razão da abertura e da flexibilidade dos quadros de acção, a necessidade de estes propositadamente integrarem dispositivos e momentos em que se exploram as dinâmicas em que os alunos, em termos auto-reflexivos, vá objectivando e controlando o seu saber. A construção do saber do professor constrói-se a par com a construção do saber dos aprendentes numa relação de interacção.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para uma melhor compreensão, e de acordo com as regras que este tipo de investigação exige, esta dissertação foi assim estruturada:

Introdução (já apresentada) – onde especificamos sobre a pertinência do tema tendo em conta o seu contexto real. Apresentamos ainda as limitações do Estudo, bem como a sua inserção na Metodologia do Ensino do Português.

De seguida, dividimos esta dissertação em dois capítulos distintos, sendo o primeiro de fundamentação e o segundo de parte prática. O primeiro capítulo é composto pelos subcapítulos:

1.1 - Onde introduzimos a noção de texto e a tipologia flexível.

No subcapítulo 1.2 abordamos a importância de formar escreventes – da teoria à prática.

No subcapítulo 1.3 dissertamos sobre os processos de escrita, onde focamos os modelos de escrita, assim como a importância da planificação à revisão, o que se traduz no Ciclo da Escrita.

O segundo capítulo da dissertação é composta pelo estudo e parte prática.

No subcapítulo 2.1 procedemos a uma experiência pedagógica na sala de aula (parte prática) onde analisamos e interpretamos resultados no âmbito do Ciclo da Escrita.

No final, das considerações finais fazem parte propostas para experiências futuras. A respectiva bibliografia encerra esta dissertação.

Ainda devemos referir os anexos que contêm os pré-textos, chuva de ideias, textos realizados pelos alunos e outros documentos que consideramos pertinentes apresentar.

CAPÍTULO I

Da Produção de Texto ao Ciclo da Escrita

Neste capítulo iremos abordar a noção de texto, assim como a tipologia flexível do mesmo. O texto é uma das formas possíveis de comunicação entre o emissor e o receptor, sendo este a mensagem de comunicar. Dado esta dissertação reflectir sobre o ciclo da escrita parece-nos pertinente a definição de texto, visto este ser o produto final de um ciclo de escrita, ou seja o texto produzido pelos alunos.

1.1 - O TEXTO – TIPOLOGIA FLEXÍVEL

Texto é um conjunto de frases escritas, no entanto este conceito difere entre os vários autores, mas todos são unânimes em afirmar que o mesmo é uma das formas possíveis de comunicação.

Podemos então considerar texto um conjunto de palavras que formam frases, interligadas entre si e com “sentido”, independentemente do seu tamanho ou extensão.

Segundo Schmidt (1978) é a marca de comunicar uma mensagem e obter um efeito. Logo quando se produz um texto há uma intencionalidade, pelo que a mesma reflecte o público a quem se dirige.

Para Lozano (2002) o conceito de texto é amplo e aplica-se não só às mensagens em língua natural com significado mas também a um diálogo, a uma obra figurativa, ou a uma peça musical, pelo que podemos concluir que texto é uma interacção social linguística.

Quando o emissor utiliza a língua no seu discurso, a mensagem é composta de forma sequenciada, com uma regularidade composicional, para ser descodificada pelo receptor, pelo que há sempre uma intencionalidade. “O texto a exemplo da frase é uma unidade de discurso dotada não apenas de sentido, mas também de referências ao contexto” (Osório & Ito, 2008:82). Assim, e tendo em vista o público a que se destina, a mensagem é diferente quer pelo conteúdo quer pela forma interpretativa do receptor.

Neste sentido, cada leitor pode fazer a sua leitura independente da vontade do autor. É o texto que, de certa forma, regula a 'leitura', oferecendo 'indeterminações' e 'vazios' para serem preenchidos pelo leitor. Todavia, em última instância será o leitor competente que perceberá a qualidade do texto e que contribuirá para a sua descodificação criativa, activando mecanismo da sua memória, a fim de estabelecer relações com o seu reportório cultural. (Osório & Ito, 2008: 82)

Neste contexto, podemos afirmar que há sempre uma subjectividade na interpretação de um texto, dado que cada indivíduo tem um reportório cultural pessoal diferente do dos seus pares. O meio social, a escolaridade e os hábitos de leitura são factores que influenciam de forma considerável esta interpretação do texto e da mensagem.

É possível considerarmos a produção do texto como um processo de motivações complexas, que se desenvolve a partir da selecção e concatenação de elementos tomados do repertório do autor, ao qual cabe tomar decisões quanto aos diversos elementos linguísticos, em diferentes níveis. (Osório & Ito, 2008: 83)

Quando o autor constrói o texto, fá-lo a partir do desenvolvimento de um plano global onde expõe as suas intenções, as estruturas cognitivas e as próprias representações mentais, pelo que a escrita de um texto é sempre uma actividade pessoal, visto a mesma reflectir as ideias do autor. Por vezes, e no decorrer da elaboração de um texto, o autor vai modificando o texto o que por vezes compromete a coerência do mesmo, pela dificuldade que pode ter em não seguir o plano inicial, pelo surgimento de novas ideias e porque tem em mente um determinado receptor.

Nesse sentido, ao organizar o texto, o autor acredita que os códigos dos quais faz uso darão conteúdo às expressões que ele seleccionou, postulando um nível cultural e de inlegibilidade similares e equilibrados nos dois pólos do padrão comunicativo. Texto e leitor estão intrinsecamente ligados. (Osório & Ito, 2008: 83)

Ao ler, o leitor /receptor interpreta e reconstrói as informações contidas no texto à luz do seu próprio conhecimento, das suas vivências, generalizando ou fazendo inferências de acordo com o seu próprio conhecimento. Muitas vezes ou quase sempre

o autor, ao escrever, tem em mente um destinatário para a sua mensagem adequando desta forma o vocabulário e o tipo de escrita ao leitor.

De acordo com a teoria da semiótica social, os textos são construções multimodais, sendo a forma escrita somente um dos modos de representação da mensagem. Esses modos são determinados culturalmente e sempre redefinidos no âmbito dos grupos sociais onde assumem significados. (Osório & Ito, 2008: 85)

Para que o receptor compreenda e descodifique facilmente a mensagem, o emissor utiliza os seus próprios signos do receptor para que a mesma seja captada com êxito.

Completam a mensagem o aspecto gráfico, ou seja o tipo de papel, a cor, o tipo de letra... todos estes factores interferem na aceitação e decifração da mensagem pelo receptor. Podem ser considerados alterações sociais, uma vez que actualmente o homem “vive “ na linguagem escrita, falada e mista.

Podemos concluir que “as modalidades podem ser definidas como atributos que *subdeterminam* outros atributos. Considerando que o registo das modalidades nas línguas naturais é muito obscuro, devido aos sentidos que se sobrepõem, é necessário empregar um método hipotético-dedutivo, a fim de instituir modalidades de base, que são constituídas por procedimentos dedutivos de lexemas modais das línguas naturais (no texto discursivo). (Osório & Ito, 2008: 89)

Assim e neste sentido, podemos concluir que o texto escrito interligado com o visual possibilita ao emissor atingir os seus objectivos junto do receptor/leitor com mais facilidade, visto este absorver toda a mensagem na sua essência.

1.1.1 - Características do Texto

Para que uma determinada manifestação da linguagem humana possa ser considerada um texto, a mesma deve ter algumas propriedades. O conjunto destas propriedades é a textualidade. Para que uma sequência linguística seja considerada um texto deve ter as seguintes características, segundo Sousa, O. e Cardoso, A. (2008:103, 104):

1-Coesão – a superfície é constituída por unidades conexas.

2-Coerência – o mundo do texto é composto de conceitos e relações acessíveis e pertinentes.

3-Intencionalidade – a sequência é produzida em função de uma finalidade, de um plano do enunciador, com a intenção de ser coesa e coerente.

4-Aceitabilidade- implica que só um texto coerente e coeso pode garantir um a atitude cooperativa do coenunciador.

5-Informatividade – supõe que haja articulação entre a informação conhecida e informação nova; o grau de informatividade é tanto maior quanto mais inesperada for uma ocorrência textual.

6-Situacionalidade – o texto deve ser pertinente em relação a uma dada situação que supõe o locutor e o alocutário como sujeitos situados.

7-Intertextualidade – supõe que há uma relação entre um determinado texto e outros textos que são do conhecimento anterior do locutor; remete para a memória textual individual e colectiva.

Outros autores, nomeadamente Charolles (1978) consideram apenas quatro, as regras para uma boa formação de textos. Podemos considerá-las:

1 - Repetição – um texto, para que seja coerente deve ter elementos que em estreita concorrência, no seu desenvolvimento linear.

2 - Progressão – um texto para ser coerente, o seu desenvolvimento deve ser acompanhado de um acréscimo constantemente renovado.

3 - Não contradição – um texto para ser coerente, o seu desenvolvimento não deve introduzir nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta, por inferência.

4 - Relação – um texto ou uma sequência são coerentes quando os factos, que eles denotam, no mundo representado, esteja articulados, quer dizer, sejam entendidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por quem avalia o texto.

Ainda e segundo a TLEBS (Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário) são características da textualidade: coesão, coerência, progressão temática, metatextualidade, relação tipológica, intertextualidade e polifonia.

Como podemos verificar apesar das divergências entre os vários autores há alguns pontos de contacto, como os linguísticos, os conceptuais e os pragmáticos, se bem que para ser considerado um bom texto a coerência e a coesão são fundamentais na textualidade.

1.1.2 - Competência Textual

A competência textual envolve várias competências mais específicas.

(...) a de competência linguística no seu sentido chomskiano original; a de competência textual como gramaticalidade, ou boa formação textual (...); a de competência de comunicação, entendida como capacidade de utilização da língua em contextos de uso (particulares e culturais). (Coutinho, 1999: 16)

Segundo Beaugrande (1980,23) citado por Sousa, O. e Cardoso, A. (2008: 106) “esta competência convoca uma série de outras competências que envolvem conhecimentos sobre o sistema da língua e o domínio da multiplicidade de procedimentos”.

Assim, e ainda de acordo com os autores anteriormente referidos, a competência textual deve incluir um conjunto de procedimentos e conhecimentos. Os conhecimentos respeitantes a: reportórios de opções disponíveis nos sistemas virtuais de linguagem; restrições sistémicas na selecção e combinação de opções impostas por esses sistemas; crenças, saberes e expectativas partilhadas pelo grupo em situação de comunicação ou pela comunidade referente à realidade; e os tipos textuais.

O domínio dos procedimentos que permitam: recorrer aos sistemas virtuais durante a actualização; produção de textos; compreensão de textos; regulação da informação; planificação adequada e eficaz; utilização de conhecimentos disponíveis em memória (relembrar, relatar, sumariar, avaliar); monitorização e gestão da situação de produção utilizando outros textos; construção, implementação e revisão de planos em função dos objectivos; antecipação das actividades/atitudes dos outros intervenientes na comunicação; regulação das próprias condutas discursivas e manutenção da comunicação apesar das discrepâncias, descontinuidades, ambiguidades ou outras ocorrências imprevistas.

Contudo, parece-nos que o s processo de aquisição e desenvolvimento da competência textual dependem de dos processos de aquisição e desenvolvimento global da linguagem. Convém, no entanto, referir que o processo de aquisição e o de aprendizagem são distintos. Assim, por aquisição entende-se que:

a apropriação de um sistema linguístico através da imersão nesse sistema, dispensando o ensino formal. Por aprendizagem entendemos as modificações que surgem no desempenho linguístico, envolvendo já a consciencialização do conhecimento a aprender e situações mais ou menos formais de ensino e aprendizagem. (Sousa, O. e Cardoso, A., 2008: 107)

Estes dois tipos de processos vão regulando o desenvolvimento da linguagem, activando e interagindo com o potencial biológico de cada indivíduo.

A competência textual manifesta-se através da competência de produção e compreensão de textos orais e textos escritos. A competência textual oral e a competência textual escrita influenciam-se mutuamente, mas as suas trajectórias de desenvolvimento não são coincidentes e nalgumas fases evolutivas da competência linguística. (Sousa, O. e Cardoso, A., 2008: 107, 108)

Nalgumas fases do desenvolvimento da linguagem os processos dominantes no desenvolvimento da competência textual oral dependem de um processo de aquisição, e o desenvolvimento da competência textual escrita depende de um processo de ensino aprendizagem, feito geralmente na escola e que tem início no princípio da escolaridade, logo por volta dos 5 a 6 anos.

O desenvolvimento da linguagem oral, no período de aquisição, é sequencial e universal, com o aumento progressivo dos enunciados em extensão e complexidade, além do domínio das estruturas básicas da língua, mas é por volta dos 6 anos que se dá a reorganização da linguagem e que coincide com o início da escolaridade.

Nesta fase a criança “adquire” uma gramática textual que é imprescindível para a aquisição dos mecanismos de coesão /coerência, além do uso dos conectores e anáfora.

No caso da produção de texto escrito, os sujeitos encontram dificuldades acrescidas uma vez que a escrita exige, como é óbvio, a realização gráfica que comporta uma série de procedimentos, tais como: desenhar as letras, ou seleccioná-las no teclado, respeitar a orientação da escrita, deixar espaços em branco entre as palavras, gerir a ocupação da página, respeitar as regras de transposição do código oral para o escrito.

Qualquer destes procedimentos implica, no caso dos aprendizes de escrita, uma sobrecarga cognitiva acrescida relativamente à produção oral, que só é minorada quando os sujeitos atingem a automatização do código escrito.

A automatização da escrita é um longo processo e as realizações gráfica e ortográfica mobilizam uma grande atenção. (Sousa, O. e Cardoso, A. 2008:109)

A escrita exige elaboração de ideias, recuperação do léxico e organização das ideias, pelo que no início da escolaridade a competência textual oral é muito diferente da competência textual escrita, como é evidente.

A utilização da escrita permite um exercício de maior controlo, visto que possibilita rever o texto, voltando atrás, mas alguns estudos realizados provam no entanto que, esta facilidade nem sempre é utilizada, o que revela a importância em termos da didáctica da escrita, porque tem como consequência que a revisão dos textos, tem que ser ensinada para que mais tarde possa ser utilizada autonomamente.

1.1.3 - Tipologia Textual

Como já anteriormente referimos, a definição de texto e as propriedades que o definem como tal, sabemos, no entanto, que nem todos os textos são iguais, ou seja que existem diferentes tipos de textos.

Os textos diferem de acordo com uma série de factores determinados pelo contexto de produção, a saber, entre outros, tema, destinatário e objectivo, e agrupam-se de acordo com características mais ou menos estáveis. (Sousa, O. e Cardoso, A. 2008: 113)

Van Dijk (1981,1983, 1984) referido por Sousa, O. e Cardoso, A. (2008) considera que há três tipos de estruturas que são determinantes na organização dos textos. A micro-estrutura é a representação semântica das unidades menores e é ela que determina a forma como se articulam no seu interior; a macro-estrutura está dependente do acontecimento tópico do discurso e remete para a organização, seguindo as regras estabelecidas, das unidades da micro-estrutura em unidades de natureza mais global, representando o discurso como um todo (é constituída por uma sequência de frases); a super-estrutura é o tipo convencional de texto, pelo que pressupõe a existência de um esquema prototípico ao qual o texto se adapta.

Os conceitos de super-estrutura e de sequência, entendidos como esquemas convencionais aos quais pode ser submetida a organização do texto, podem ser utilizados conceptualmente para facilitar quer a produção quer a compreensão de textos. A investigação mostra que as tarefas de compreensão e de produção textual são facilitadas pelo conhecimento da super-estrutura dos diferentes tipos de texto. (Sousa, O. e Cardoso, A. 2008: 115)

Podemos então considerar os seguintes tipos de textos, de acordo com Sousa, O. e Cardoso, A. (2008):

Narrativo - texto da acção (imaginário, ficcional ou real, histórico ou actual) com um desenvolvimento temporal e casual em simultâneo. Ex. romance, notícia, conto, relato, novela, banda desenhada...

Descritivo – texto de estado. Ex. descrição de lugares turísticos, descrição em romance , entradas em dicionários...

Expositivo/Explicativo – texto que pretende fazer compreender alguma coisa a alguém, com vários conectores “porque” e “visto que”. Ex. discursos científicos, revistas, obras documentais.

Argumentativo – texto cuja utilidade é persuadir, convencer. Ex. a publicidade.

Injuntivo/Prescritivo – texto que está dependente da injunção e da prescrição, que incita a fazer. Ex. receitas de cozinha, instruções de jogos, instruções de montagem.

Retórico - texto com jogo de palavras, sons e ritmos são imprescindíveis neste tipo de texto. Ex. poemas, canções, provérbios, lengalengas...

Preditivo – Texto que se actualiza no momento de predizer. Ex. profecia, horóscopo, boletim meteorológico...

Conversacional – texto com características estruturais diferentes como a entrevista, o diálogo do tipo teatral, cartas...

Na sequência da leitura de um texto narrativo modelar, será fácil levar os alunos a compreender que se começa a história recorrendo, regra geral, a uma fórmula canónica de abertura, do tipo famoso «era uma vez»; que se constroem as coordenadas de espaço e de tempo; e que se apresenta a primeira personagem. Surge depois um elemento desencadeador (um problema, uma situação) que vai justificar a existência da história. Seguem-se as peripécias/aventuras e, por último, encerra-se a história relatando como tudo acabou. Pode ainda fechar-se a porta do universo narrativo utilizando-se uma fórmula canónica de fecho, por exemplo: «vitória, vitória acabou-se a história» ou «e foram felizes para sempre». (Sousa, O e Cardoso, A., 2008: 116)

Verificando com atenção as palavras ou expressões que se utilizam para encadear os diferentes momentos da história, pode concluir-se que os marcadores temporais desempenham um papel essencial na sua organização. Esta descoberta pode facilitar que os alunos substituam o *e depois*, a que as crianças tantas vezes recorrem por outros conectores.

O professor deverá explicitar as partes do texto aos alunos, através, por exemplo de um guião para facilitar a produção de texto.

No texto descritivo faz-se inicialmente a apresentação de alguém ou de algo, passando-se em seguida para a descrição pormenorizada do que se apresentou. Termina-se o texto com um comentário que pode ser uma opinião.

Nos textos explicativos, após a apresentação do problema ou questão, justifica-se e termina-se com uma conclusão ou comentário.

O texto argumentativo inicia-se com a exposição de um facto ou situação. Segue-se uma argumentação a favor ou contra (positiva ou negativa) e termina-se com uma conclusão.

Os textos injuntivos/prescritivos, que são textos instrucionais, após a explicação do que se via ensinar a fazer, segue-se uma enumeração e a descrição das diferentes sequências ou etapas a seguir e que é necessário realizar para concluir com sucesso a tarefa.

Em síntese, depois de lidos e compreendidos os textos, segue-se uma reflexão orientada para compreender a forma como o texto está organizado, de forma a construir uma competência textual e metatextual, que será mobilizada nas situações de produção textual. (Sousa, O e Cardoso, A. 2008: 118)

Os alunos irão sendo mais criativos, à medida que forem mais autónomos, em consequência do saber e do saber fazer. A criatividade aumenta com a diversidade de textos e obras lidas e analisadas.

O Ministério da Educação, com a TLEBS, considera a nomenclatura para os protótipos textuais: descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional e dialogal-conversacional.

Vilela (1999) propõe uma tipologia que inclui quatro tipos de texto: argumentativo; explicativo; descritivo e narrativo. Define ainda três linhas gerais que

permitem o estabelecimento de tipologias textuais: as que consideram as características textuais internas dos textos; as que consideram os traços textuais exteriores aos textos; e as que combinam os traços externos com os traços internos, dos textos.

A interpretação que se poderá fazer tanto desta tipologia como da que surge na TLEBS é a de que se trata de uma organização que se preocupa com as estruturas linguísticas e, sobretudo, discursivas. Assim, enquanto na primeira prevalece a coesão, ou seja, a articulação interna do texto, na segunda a prevalência é da coerência, que tem em conta a relação do texto com um contexto (real ou fictício). Por último considera-se uma ligação entre coesão e coerência. Por exemplo, um texto dialogal-conversacional promove, estruturas linguísticas que um escritor utiliza quando cria um texto dramático. Segundo a TLEBS, um texto implica determinado tipo de abordagens, ou estratégias.

1.2 - A IMPORTÂNCIA DE FORMAR ESCRIVENTES - da teoria à prática

A escrita desempenha um papel fundamental na vida do homem em sociedade. É no primeiro ciclo do ensino básico que os alunos iniciam o seu processo de aprendizagem da escrita. Inicialmente através de palavras e ainda no primeiro ano começam por escrever frases que se interligam entre si, formando uma unidade – texto. Ao longo da escolaridade, o texto vai-se tornando mais complexo, mas para isso os alunos tem de desenvolver as competências para a elaboração do texto.

O professor tem de clarificar, junto dos seus alunos, da importância que cada etapa tem para a elaboração do texto. As estratégias que o professor possa utilizar só são válidas em termos pedagógicos e didáticos se tiverem significação, ou seja, se ele

for capaz de lhes atribuir alguma racionalidade, compreendendo-as na sua formulação mais profunda e entrevedo as possibilidades cognitivas que encerram.

Mais importante do que um conjunto de exercícios é o conhecimento e a forma como o professor os utiliza na prática, junto dos seus alunos, tendo sempre como objectivo a aquisição de estratégias de escrita.

A produção de escritos em ligação com os projectos que decorrem nas salas de aula, e não como um tarefa descontextualizada, traduz-se num maior empenho dos alunos, fruto da compreensão do valor social da escrita. (Sousa, O. & Cardoso, A., 2008:119)

Quando os alunos procedem à escrita de um texto há etapas que os mesmos devem seguir: chuva de ideias ou brainstorming, estruturação ou planificação da informação, escrita do pré-texto, verificação/correção do pré-texto e por último texto. Mas nem sempre os alunos procedem de forma completa e correcta na escrita de um texto, isto é, seguindo os diversos passos. Muitas vezes, a reescritas do texto (produto final) não é orientada, porque os alunos desconhecem as estratégias cognitivas, o que dificulta a aprendizagem da mesma. O meio socioeconómico também influencia a escrita, alunos com hábitos de leitura e análise tem mais facilidade em escrever, assim como têm um vocabulário mais diversificado e complexo e capacidades de análise e de síntese mais desenvolvidas.

Como referimos, anteriormente, os modelos processuais da escrita orientam na elaboração de um modelo do ensino e de aprendizagem da escrita. Podemos sintetizar o modelo atrás referido apenas com três etapas – planificação, textualização e revisão.

Estas três etapas são um recurso do escrevente, ou seja, um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que o vai escrevendo, o que não invalida, a importância da planificação prévia, visto esta ser uma das característica dos bons escreventes, ou seja, aqueles que tratam as ideias para obterem um texto coerente, eficaz e consciente.

1.2.1 - Dificuldades da Aprendizagem da Escrita

1.2.1.1 - Do escritor hábil ao escritor aprendiz

O objectivo da escrita é quase sempre a comunicação, no entanto quando falta o receptor a mensagem fica escrita, e pode ser lida mais tarde. A escrita é uma invenção excepcional, porque a mesma permite o acesso a uma informação ultrapassando limites de tempo e de espaço. Assim, a mensagem pode ser um recado simples, uma notícia, instruções para preenchimento de um formulário, um e-mail, uma poesia...

Quando nos ocorrem bons escritores, imediatamente nos lembramos de nomes como Fernando Pessoa, Almeida Garret, Camões, Saint-Exupéry e outros, mas ao lembrarmos estes escritores e não outros, depende de quem os cita. A nossa concepção intuitiva liga-se a padrões que regem os diferentes estilos literários, regras gramaticais e à selecção que o escritor faz das palavras, do vocabulário que utiliza. É a escolha dos vocábulos que muitas vezes nos leva a um mundo imaginário, no entanto, um bom escritor não é apenas aquele que escreve livros. “Um escritor hábil é aquele que com facilidade converte os fonemas em grafemas.” (Leite, I. et al., 2006:145)

A escrita implica uma conjugação de vários factores entre os quais a caligrafia, escrita manual, de forma legível, que respeita a organização espacial de determinada língua. No nosso caso, português a mesma é orientada da esquerda para a direita e de cima para baixo, sendo que as palavras se separam por espaços. No entanto, os factores contextuais como a ligação entre as várias letras, o comprimento das palavras, a altura das letras, a complexidade das sílabas são factores que influenciam a caligrafia do escritor ou emissor.

Também a soletração é um dos factores da escrita, isto é a codificação dos fonemas em grafemas correspondentes.

Outro factor é a pontuação e a utilização adequada de letras maiúsculas e minúsculas. Este factor tem implicações directas na construção do significado. Utiliza-se com os alunos várias vezes o exemplo do testamento sem pontuação e a colocação da mesma, altera por completo o beneficiário do mesmo, assim como os nomes

próprios que se escrevem sempre com letra maiúscula e que serve também para descodificar na frase se, se refere a uma pessoa ou animal.

O vocabulário é outro dos factores que poderá também fazer toda a diferença. Assim o escritor de um léxico variado e extenso redige uma mensagem utilizando diferentes palavras, pode no entanto, escrever a mesma mensagem recorrendo a sinónimos.

A sintaxe ou regras de organização das palavras na frase é também um factor a ter em conta na escrita, de forma a ser compreensível.

A estrutura do texto exige uma planificação e a organização de ideias antes da escrita propriamente dita, o género literário influencia esta estrutura e também esta está inserida nos factores da escrita.

O último factor que temos a percepção do público imaginário, que é a capacidade do escritor se colocar no lugar do leitor, isto porque a descodificação da mensagem é fundamental e é o objectivo geral da escrita.

Ler, assim como escrever, implicam processos específicos, como a soletração e a caligrafia, há no entanto, outros factores que são comuns também à linguagem oral, como a construção gramatical de frases e a organização de ideias.

Uma das características dos bons escritores é que além de soletrarem bem as palavras, o que implica que recordem de forma correcta a sequência de letras que formam qualquer palavra. Este é um dos factores que dificulta a aprendizagem da escrita em relação à leitura, o aluno aprende a ler mais rápido do que aprende a escrever, porque

ler é estabelecer a correspondência entre um padrão ortográfico e a representação fonológica. Todavia, escrever exige a recordação completa de um conjunto de letras na ordem correcta. (Leite, I. et al., 2006: 145)

Se a relação fonema e grafema fosse consistente, isto é, a cada fonema corresponderia apenas um grafema, como acontece para a maioria das consoantes, seria mais fácil. Mas, o que acontece é que a ortografia das palavras traduz além da pronúncia (vários valores do e, aspectos fonológicos), as convenções ortográficas, as

características morfológicas e sintáticas. Como tal, a um mesmo fonema podem corresponder vários grafemas, um dos exemplos que representam esta situação é o /s/, um dos grafemas mais complexos, devido a ser representado por vários grafemas que podem corresponder a outros fonemas.

Por exemplo, a palavra maciço poderia ser escrita como *massissu* ou como *maçissu*, mas a forma correcta exige a recordação integral da sua representação ortográfica.

A consistência pode ser independente do contexto, ou definida por regras ortográficas. No primeiro caso, a correspondência é linear, como a do dígrafo «LH». No segundo caso, a correspondência entre fonema e grafema depende do contexto, como para as consoantes geminadas - R e S - que em posição intervocálica são sempre grafadas por «RR» e «SS», respectivamente (ex., carro, massa), de maneira a garantir a representação dos fonemas /r/ e /s/. (Leite, I. et al., 2006: 146, 147)

Apesar da inconsistência, há geralmente uma forma dominante de grafar um fonema, como podemos verificar como fonema /s/ que é mais frequentemente ser grafado por «S» (ex., sala) do que por «X» (ex. próximo).

Esta inconsistência é devida às características do Português, que é

Uma língua morfofonémica, a ortografia das palavras também representa aspectos morfológicos e sintáticos. Ilustrando, *par* e *pare*, embora tenham a mesma pronúncia, escrevem-se de maneira diferente. No segundo caso, o “e mudo” marca a flexão verbal. Outra fonte de dificuldade, como já vimos na secção sobre leitura, diz respeito à existência de consoantes mudas.

No caso das correspondências inconsistentes, especialmente as não dominantes, o escritor terá necessariamente de as memorizar para as escrever correctamente. Por exemplo, o fonema /ʃ/, no início da palavra pode escrever-se «CH» (chapéu), ou «X» (xadrez). O fonema /z/ quando precede a vogal «E» ou «I» pode escrever-se com «G» (gelo) ou «J» (jibóia). O fonema /z/, entre vogais, pode escrever-se «S» (casa), «Z» (vaza), ou ainda «X» (exame) (Morais, 1997). (Leite, I. et al., 2006: 147)

Esta consistência/inconsistência aplica-se na escrita, com a conversão fonema-grafema, e na leitura com a conversão grafema-fonema. É esta assimetria que torna mais fácil a leitura, e mais difícil a escrita, e consiste na maior dificuldade da aprendizagem da escrita, quando comparada à leitura. Por isso, frequentemente um aluno saber ler, mas não saber escrever, no princípio da escolaridade.

O meio influencia fortemente a aprendizagem das crianças. Uma criança que tenha fácil acesso a livros, por volta dos 3 a 4 anos começa a fazer rabisco, numa imitação por vezes pouco precisa da escrita, mas que é uma representação gráfica das palavras. Consegue mesmo distinguir o desenho da escrita e associa a dimensão do grafismo ao referente, muitas vezes pelo tamanho (gato, gatinho). Aos rabiscos sucedem-se sequências de letras de forma aleatória, sem relação com a pronúncia da palavra. Mas à medida que vão conhecendo o nome das letras do alfabeto, começam a representar alguns sons como por exemplo: dedo por DU.

A aprendizagem formal da escrita inicia-se com a escolaridade.

Apresentadas as competências que são específicas da escrita e as que são também partilhadas pela linguagem oral, é natural que o leitor se interrogue acerca do que é fundamental no ensino da escrita. (Leite, I. et al., 2006: 148)

O processo de aprendizagem da escrita pode ter consequências pedagógicas negativas originadas pela confusão entre os objectivos da escrita, os estilos literários e a escrita hábil. Um escritor hábil é aquele que recupera rapidamente a forma ortográfica completa e precisa das palavras, o ensino da escrita deverá incidir, de forma explícita e sistemática, no treino das competências que permitirão a automatização deste procedimento e de outros que lhe são específicos, como a caligrafia, que lhe permitirá escrever com maior rapidez e fluência. Quando o escritor aprendiz consegue escrever sem ter de fazer um esforço ou atenção à forma como pega no lápis e o faz automaticamente, como desenha e recorda a sequência correcta das letras de cada palavra, as suas capacidades cognitivas podem ser recrutadas para a selecção de palavras, construção de frases e produção de texto (Leite, I. et al., 2006).

Podemos assim concluir que, desde o início da escolaridade que a caligrafia e a soletração são competências a adquirir pelos alunos, isto não significa, no entanto que os outros factores devam ser ignorados, mas a automatização depende especificamente destes. Também as actividades de escrita devem ter em atenção as competências adquiridas pelos alunos, se estes não conhecem todas as letras nem as correspondências fonema-grafema, não podem de forma alguma colocar a pontuação, à excepção do ponto final e talvez interrogação e exclamação. É no terceiro ano que os

alunos já apresentam uma boa automatização da leitura e apenas no final do quarto o mesmo acontece com a escrita.

As competências básicas subjacentes à soletração são a consciência fonémica, o conhecimento das letras do alfabeto e a aprendizagem das correspondências entre fonema grafema. Com base nestas competências, o escritor aprendiz começa a tentar representar todos os sons da palavra na sequência correcta. Contudo, estas competências não são condição suficiente para uma correcta soletração. Quando a criança escreve *bif*, em vez de *bife*, ou *remu*, em vez de *remo*, revela que já percebeu o princípio alfabético, i.e., converte em letras a cadeia correcta de sons, escreve utilizando um procedimento fonológico, mas não domina ainda todos os conhecimentos necessários. Uma soletração correcta exigirá um procedimento ortográfico. (Leite, I. et al., 2006:149)

A concepção do desenvolvimento da escrita em estádios, defende a ideia de uma evolução gradual e sucessiva da aprendizagem, organizada de forma hierárquica. Cada estádio tem características diferentes que o definem. Inicialmente as crianças apoiam-se num procedimento fonológico que será substituído por um procedimento ortográfico, ao longo da aprendizagem escolar.

Actualmente, há evidências que apontam para a coexistência de procedimentos fonológicos e ortográficos, logo no início da escolaridade, ou seja, desde o início da aprendizagem, a exposição repetida à representação ortográfica das palavras permite à criança adquirir e consolidar o conhecimento das unidades ortográficas simples e complexas, de diferentes tamanhos (grafemas, ataques, rimas, sílabas....) e desenvolver uma sensibilidade às convenções ortográficas (Leite, I. et al., 2006).

Visto que há uma relação evidente entre a leitura e a escrita, as actividades escolares não podem nem as devem dissociar, sejam cópias ou ditados. Estas actividades, através das exposições sucessivas de actividades de leitura e de escrita possibilitarão à criança adquirir representações ortográficas das palavras, a sua consolidação, para que as tornem mais completas e precisas.

As características da ortografia do PE até aqui descritas – a natureza morfofonémica da língua, as consistências dependentes do contexto e as inconsistências – são, em si mesmas, fonte de dificuldade na aprendizagem da escrita para qualquer criança. Os problemas postos por uma ortografia inconsistente serão ultrapassados através da prática, como em qualquer outro

problema de aprendizagem de correspondências que se coloque ao ser humano. Com prática e treino suficiente, as crianças desenvolverão um sistema de mapeamento de relações entre fonemas e grafemas e sensibilidade aos contextos em que estas ocorrem (Rayner, e col., 2001). (Leite, I. et al., 2006: 149)

Podemos ainda referir que outra das dificuldades da escrita é a sua ligação à fala, porque a pronúncia de palavras é mais flexível do que a sua forma escrita, como ocorre nas variações dialectais, características das diferentes zonas do país, por exemplo o *lete* e o *leite*. Estas diferenças levam a que os alunos no segundo ano escrevam com erros ortográficos, nitidamente influenciados pela pronúncia incorrecta das palavras. Ocorre também nesta fase a dificuldade em fazer a separação de algumas palavras. Este facto resulta de

a corrente de fala ser uma cadeia contínua, sem silêncios entre as palavras. Por outro lado, na nossa língua a redução vocálica é um fenómeno muito proeminente. Frequentemente escrevemos vogais que nunca chegam a ser produzidas na fala corrente. Veja como produz as palavras *perigoso* ou *degenerescência* – a pronúncia do E é omitida. Contudo, para nós letrados, o conhecimento ortográfico influencia o conhecimento consciente da fala. (Leite, I. et al., 2006: 150)

Com a utilização de métodos, técnicas e materiais adequados, a maioria das dificuldades da leitura e da escrita poderão se prevenidas e ultrapassadas.

1.2.1.2 – A Prática

Quando a criança entra na escola é preciso ensinar-lhe a linguagem escrita, uma vez que nem todas frequentam o ensino pré-escolar. Além de que, as crianças quando chegam à escola vêm com diferentes concepções da linguagem escrita, assim como da exposição a livros e competências metalinguística, dependendo obviamente do meio familiar. As actividades iniciais devem minorar estas discrepâncias, além de que nem todas as crianças chegam à escola com o mesmo nível de motricidade fina, tornando-se fundamental realizar exercícios que estimulem esta competência, como por

exemplo o preenchimento de labirintos e completar desenhos, moldar plasticina, entre outras.

Segundo Leite, I. et al. (2006: 150)

a relação entre a leitura e a escrita é evidenciada pelo facto de as competências básicas subjacentes à soletração serem também fundamentais na aprendizagem da leitura. Desta forma, as actividades de treino da consciência fonémica são também de especial importância no ensino da escrita. Actividades que associe leitura e escrita, adequadas ao nível de aprendizagem da criança, permitem a consolidação das representações ortográficas das palavras, essencial a uma correcta soletração. Pelo contrário a escrita espontânea não deve ser utilizada, numa fase precoce, como actividade pedagógica. Ela será útil, numa fase posterior, como ferramenta de “diagnóstico” do domínio da competência da soletração que a criança já conseguiu alcançar.

A introdução dos grafemas tem que ter em conta a saliência acústica dos mesmos e o grau de consistência fonema-grafema e grafema-fonema, no caso das vogais. Para facilitar a aprendizagem as correspondências mais fáceis e que são mais consistentes e independentes do contexto são: P, T, L, D, B, V e o F. O vocabulário, neste início tem que ser controlado, o que lhe vai permitir treinar as competências de codificação essenciais à automatização.

Para uma melhor consolidação é importante que a criança conheça as regras subjacentes às consistências dependentes do contexto, pelo que a realização de diferentes actividades é uma mais-valia.

Para os fonemas que têm mais do que uma grafia possível é útil, por um lado, explicitá-lo à criança e, por outro lado, introduzir os diferentes grafemas que lhe correspondem, de forma sistemática e progressiva. Neste caso, os textos deverão ser largamente compostos por palavras com correspondências já conhecidas, e a inconsistência apresentada deverá ser repetida ao longo do texto. (Leite, I. et al., 2006: 151)

Mais tarde, devem ser introduzidas e treinadas outras competências que irão influenciar a qualidade dos textos escritos, porque precisam de pontuação, planeamento das ideias a apresentar, a selecção do estilo literário...

Vamos agora apresentar algumas sugestões de actividades:

COMPETÊNCIAS	TIPO DE ACTIVIDADES	EXEMPLOS
Caligrafia Correspondência grafema-fonema	Actividades que incidam sobre a análise de unidades ortográficas (ex. letras, ditongos, dígrafos).	- Procurar em revistas ou sopas de letras uma determinada letra (ou a unidade que corresponde ao som); - Associar duas versões da mesma letra (minúscula e maiúscula; impressa e manuscrita); -Tracejado e cópia de letras.
Soletração	Fazer correspondência entre fonemas e grafemas; demonstrar como se soletram as palavras. Actividades que incidam na aprendizagem e consolidação de unidades, representações ortográficas.	- Vamos escrever a palavra chá sem CH, e agora vamos substituí-lo por P; -Cópia e ditado de palavras, frases e pequenos textos com vocabulário controlado; -Construir palavras que tenham o som “ei” (ex. rei, lei, teia); -Usar as letras de uma palavra para formar outra (ex. roca - orca); -Assinalar as palavras do texto que têm o som que é inicial na palavra chá (ex. chávena, xaile, isca, paz)
	Consistências dependentes do contexto e inconsistências.	-Pedir que escrevam palavras começadas pela mesma letra (conjunto de letras); isto consolidado, com letra que tenham o som inicial diferente (ex. gota, golo, gato, gume, gelo, geme, gira, gigante).
Leitura e Escrita		-Uma das crianças da turma soletra para as restantes um animal que elas deverão dizer qual é.
Morfologia	Aspectos morfológicos das palavras.	- Escrita de família de palavras; palavras compostas.
Pontuação		-Repetir com entoação diferente a frase dita pelo professor de acordo com a pontuação desenhada no quadro.
Escrita Espontânea	Planeamento da redacção do texto. Introdução de diferentes géneros literários.	- Escrita de pequenos recados para a turma (ex. <i>O Zé faz anos hoje</i>); -Crianças definem um tema para composição e sugerem as ideias e sua organização no texto (com a ajuda do professor); -Escrita de quadras (poesia).

Quadro 1 - Ex. Actividades pedagógicas para o ensino da escrita (in Leite, I. et al., 2006: 151,152).

1.2.2 – Competências do Modo Escrito

Falar de escrita, remete, de imediato, para as competências a adquirir com efeito, tanto a leitura como a escrita são competências do modo escrito, porque se a primeira exige um texto a ser lido, a segunda é a criação do próprio texto.

1.2.2.1 - Leitura

O Primeiro Ciclo tem como finalidade segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico “a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado do material escrito” e do Segundo Ciclo a “autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura”. Esta diferença entre os níveis de desempenho da competência da leitura vem referida no capítulo das línguas estrangeiras (pág. 50). No entanto, a mesma pode aplicar-se também à Língua Portuguesa de modo vantajoso, segundo Tavares (2007).

O leitor necessita de conhecer o código linguístico ou seja estabelecer uma relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico e a semântica além de identificar as regras de funcionamento do texto, isto é organização frásica, relação do texto com outros textos. Concluindo, necessita de reconhecer os esquemas formais e os esquemas de conteúdo para a compreensão da leitura de um texto, segundo Tavares (2007).

Os processos psicológicos que estão subjacentes à aprendizagem da leitura e da compreensão do texto são semelhantes, da mesma forma que não há uma distinção clara ente a leitura e a escrita e a linguagem, bem como o ambiente sociocultural onde a criança faz essa aprendizagem.

Para Tavares (2007), cit. A.Teberosky e Teresa Colomer, esta considera que a perspectiva construtivista é a que faz uma descrição integrada do processo sob o ponto de vista da criança, que vai desde a análise da linguagem e da natureza da

escrita, assim como a consideração das práticas culturais onde a criança faz a aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização).

1.2.2.2 – Expressão Escrita

O domínio das técnicas instrumentais da escrita é uma das competências do final do 1.º ciclo. Sendo o automatismo e desenvolvimento no processo de escrita a meta do 2.º ciclo, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico. A diferença entre os níveis desta competência pode ler-se no capítulo da Línguas Estrangeiras. No entanto, é profícuo considerá-la também para a Língua Portuguesa.

No Currículo Nacional do Ensino Básico são propostas como situações educativas

actividades de escrita usando materiais e suporte variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito” e “actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos (p.36).

Para Tavares (2007), o processo de produção de escrita é explicado por vários modelos que têm sido construídos. O modelo desenvolvido por L. S. Flower e J. R. Hayes (1980) é um dos mais conhecidos e distinguem três componentes:

- O contexto da tarefa de produção.
- A memória a longo prazo, que faculta dados armazenados necessários para a realização da tarefa (conhecimentos sobre o referente e de ordem discursiva e linguística).
- O processo de produção, que compreende três fases:
 - planificação, durante a qual são definidos os parâmetros da situação textual (quem escreve, a quem, porquê, quando, em que circunstâncias, tipo de texto mais adequado) e disponibilizados na memória a longo prazo;
 - textualização, que implica escolhas textuais, selecção dos formatos discursivos das construções formais, organização das palavras em frases, em parágrafos, em textos;
 - revisão, que consiste numa leitura destinada ao aperfeiçoamento do texto. (Tavares, 2007:95).

Embora já por nós assinalado, este modelo, no âmbito da produção de texto, explica a sua produção pelos adultos. Parece-nos, todavia, importante que dada a complexidade da produção de texto, que o aluno se aperceba e tome consciência da complexidade desta actividade, desde o início da sua aprendizagem. De facto, a produção de texto não é um conjunto de frases indiferenciadas, é pois lícito que as mesmas formem uma coesão textual de acordo com as regras. No início da aprendizagem da escrita, a criança começa por escrever frases simples, mas com a progressão da aprendizagem as frases vão-se tornando mais complexas, sendo que ela própria começa por perceber a diferença entre um conjunto de frases indiferenciadas e um texto (frases com coesão textual).

Para que um texto seja coerente impõe-se considerar os seguintes indicadores:

- Inserção num esquema formal (se um texto começa por «Era uma vez...», é certamente um texto narrativo, apresentando uma situação inicial, uma complicação e uma resolução).
- Materialidade gráfica – Os textos são imagens, como referia S. Moirand, no início dos anos 70. A relação entre o texto e o paratexto, os espaços em branco, as fotografias, os títulos, o corpo de letra, os sublinhados, a pontuação...
- Articuladores ou conectores temporais – São, normalmente, as conjunções ou expressões adverbiais que permitem compreender a sequência temporal do texto (depois, em seguida, quando, entretanto, finalmente...)
- Articuladores ou conectores lógicos – Estabelecem a relação de causa, consequência, condição... (conjunções).
- Concordância verbal (numa história encontramos normalmente, no início, o pretérito imperfeito do indicativo. A complicação implica muitas vezes o pretérito perfeito).
- Anafóricos – substitutos lexicais como sinónimos, adjectivos, pronomes (o rei da história pode tornar-se o monarca, este rei, aquele, ele...). (Tavares, 2007: 96).

Aliás, tais parâmetros, retomá-los-emos mais tarde no âmbito da nossa parte prática quando construimos um guião que servirá de orientação à construção do texto.

1.2.3 – Processos de Operacionalização desta Competência e Tipologia das Actividades

ESCREVER PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
2 Utilizar processos de preparação para a escrita	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Explorar ideias e/ou associar informação a um assunto<input type="checkbox"/> Recolher informação de fontes diversas<input type="checkbox"/> Organizar informação através de notas<input type="checkbox"/> Identificar o tipo de escrita:<ul style="list-style-type: none">- Pessoal, social, institucional- criativa<input type="checkbox"/> Estabelecer o plano da escrita: finalidade/ função do texto, ideias gerais, público leitor, formato textual<input type="checkbox"/> Determinar a ideia central/ideias de suporte<input type="checkbox"/> Reflectir sobre processos pessoais de preparação da escrita
2. Utilizar processos de construção de textos	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Organizar, ordenar/completar/reformular textos de índole pessoal, social e institucional:<ul style="list-style-type: none">-anúncios, notas, formulários, fichas, questionários, cartazes,- editoriais, artigos<input type="checkbox"/> Organizar, ordenar /completar/reformular sequências discursivas:<ul style="list-style-type: none">- dialogais- descritivas- narrativas- explicativas- argumentativas<input type="checkbox"/> Definir a intenção de comunicação e o formato textual<input type="checkbox"/> Organizar as ideias e/ou informação básicas para a construção do parágrafo/texto<input type="checkbox"/> Estruturar a relação de ideias a nível semântico e sintáctico<input type="checkbox"/> Redigir textos aplicando as estruturas das sequências discursivas
3. Avaliar o seu desempenho enquanto produtos de textos	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Respeitar convenções básicas da escrita<input type="checkbox"/> Analisar a adequação do discurso à finalidade /função do texto<input type="checkbox"/> Verificar as conexões semânticas e sintácticas<input type="checkbox"/> Usar recursos diversos para a auto e heterocorreção<input type="checkbox"/> Reformular/reescrever com clareza, aceitabilidade e correção<input type="checkbox"/> Avaliar, enquanto leitor, o seu produto

Quadro 2 - Programas de Francês do Ensino Secundário (adaptação) in Tavares (2007: 96,97)

1.3 - MODELOS DE ESCRITA

Embora já tivéssemos dissertado sobre a existência de modelos que privilegiam a escrita como processo, cabe agora, uma perspectiva histórica sobre os modelos de escrita, numa perspectiva desde a tradicional até aos nossos dias.

1.3.1 - Perspectivas Tradicionais sobre a Escrita e a Sua Aprendizagem

Até há algum tempo atrás considerava-se que a aprendizagem da escrita só se devia iniciar quando a criança manifestasse um certo grau de maturidade, ao nível das aptidões psicológicas gerais, como a lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal. Consideravam-se estas aptidões como pré-requisitos sem os quais as crianças não aprendiam a escrever, pelo que estes eram indispensáveis à aprendizagem da escrita.

No seguimento desta teoria, a preparação para a escrita consistia em actividades propedêuticas, que eram o traçado repetido de grafismos e de letras. Ex. As ondas do mar, a chuva, o voo da borboleta e da abelha, etc.

A escrita era uma actividade individual e solitária que era praticada por pessoas caracterizadas com dotes ou aptidões especiais, com maior sensibilidade.

1.3.1.1 - Crítica às Perspectivas Tradicionais sobre a Escrita e a sua Aprendizagem

Actualmente, crê-se que a aprendizagem da escrita não depende de um conjunto de habilidades motoras ou de pré-requisitos que se treinam antes do ensino da escrita,

mas pela prática e pelo treino da escrita. “Aprende-se a escrever, escrevendo” segundo Martins e Niza (1998: 160).

A escrita é um processo em que se tem de resolver vários problemas, que passam pela forma como se escreve à mensagem que se quer transmitir ou ao que se quer dizer. Assim e nesta perspectiva a escrita não é um produto acabado que tem que ser avaliado face às regras previamente ensinadas.

No início da escolaridade, são vários os problemas que se colocam, porque há várias limitações. Assim surgem problemas que vão desde o objectivo com que se escreve, ao receptor (para quem se escreve) ao conhecimento que se tem sobre o assunto (activação prévia de conhecimentos), ao tipo de texto, à organização sintáctica, à separação das palavras, escolha das letras. Tudo isto por vezes está interligado pela forma como a criança fala e comunica.

A escrita, como já anteriormente referimos, é uma actividade de comunicação, que desempenha funções sociais, de acordo com o objectivo e da necessidade do que se quer transmitir e para quem se quer transmitir (mensagem e receptor). Assim a boa escrita depende do que se quer comunicar (mensagem), de para quem se quer comunicar (receptor) e de como se quer comunicar (meio de comunicação).

A qualidade da escrita depende do tipo de texto que se escreve. É evidente que um relatório científico é diferente de uma carta pessoal, porque as suas características são completamente diferentes.

Desde o início da escolaridade que o aluno, com a ajuda do professor, pode escrever textos com sentido, partindo dos conhecimentos que tem sobre a linguagem escrita, as suas necessidades e intenções comunicativas.

1.3.2 – Modelos Lineares e Não Lineares de Escrita

Após a década de setenta surgiram várias investigações sobre a psicologia da escrita. Estas investigações baseiam-se na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita (Martins e Niza, 1998).

Vários modelos de escrita deram origem aos chamados modelos lineares e modelos não lineares de escrita.

1.3.2.1 – Modelos Lineares

Nos modelos lineares o processo de escrita processa-se ao longo de vários momentos:

inicia-se pela intenção e objectivos de quem escreve; continua através do significado daquilo que se quer comunicar; tal significado organiza-se sintacticamente através da estruturação das frases que vão sendo codificadas no sistema alfabético. (Martins e Niza, 1998:163)

Entre os modelos lineares de escrita existem o de Rohman e Wlecke (1964) e o de King (1978).

1.3.2.1.1 – Modelos Lineares de Escrita de Rohman e Wlecke (1964) e o de King (1978)

Estes modelos consideram que a composição escrita se efectua ao longo de três fases: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita.

Na fase da pré-escrita faz-se o processo exploratório do tema e das ideias. Antes de escrever tem que pensar-se o que se quer dizer por escrito. Esta fase inicia-se com a intenção da escrita e vai até ao pensamento consciente, ou seja a planificação e a ligação do pensamento/linguagem.

Na fase da escrita ou articulação é quando se escreve, ou seja é quando a mensagem, aquilo que se pretende dizer é organizado em frases que se codificam em letras. Esta é também a fase em que se põe o pensamento no papel.

Segundo Martins e Niza (1998: 164,164)

trata-se de coordenar uma série de actos como:

- Definir pontos de vista quanto ao assunto que se vai tratar, os tópicos;
- Ter em conta para quem se vai escrever, a audiência;
- Desenvolver o assunto;
- Procurar o que virá a seguir àquilo que já se escreveu ou procurar aquilo que deve ser revisto;
- Organizar a conclusão.

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

Na última fase do processo, é quando se procede aos ajustamentos frásicos para uma melhor adequação linguística do que já se tinha previamente escrito. Esta fase é uma avaliação do que se escreveu e é quando se corrige de acordo com o objectivo daquele que escreve.

Todavia, foram várias as críticas a estes modelos, porque a visão da escrita demasiado simplificadora, ao defender uma sequência fixa e linear de produção que ia da pré-escrita, à escrita e reescrita. Ora, recentemente, considera-se que a linguagem traduz múltiplas formas de pensamento, de tal modo que, pensar em palavras e escrever palavras são processos cognitivos interactivos e recíprocos (Martins e Niza, 1998).

1.3.2.2 – Modelos Não Lineares de Escrita

Os modelos não lineares de escrita são apresentados como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita de um texto, e não como um conjunto de fases que ocorrem sequencialmente.

1.3.2.2.1 – Modelos Não Lineares de Escrita de Hayes e Flower (1980)

Este modelo considera que deve ser tido em consideração o ambiente em que decorre a tarefa (escrita), isto é tudo o que seja exterior àquele que escreve e que pode influenciá-lo no decorrer da tarefa de escrita.

Considera também este modelo, que os conhecimentos de quem escreve, ou seja acerca do assunto sobre o qual escreve, aliados aos conhecimentos sobre a forma como se organiza um texto e as características dos diversos tipos de texto, devem ser tidos em consideração.

Quanto aos modelos não lineares de escrita, já citámos o de Hayes e Flower.

A crítica mais comum a este modelo remete-nos para o seguinte:

a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos. Aquele que escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social, como a tomada em consideração do tema e da situação, das finalidades e dos destinatários [segundo] Martins e Niza (1998: 166).

Vejamos agora as perspectivas sociais da escrita. Dizem-nos as mesmas autoras que em vez do conceito modelo, muitos investigadores preferem designar por perspectivas sociais da escrita.

Assim a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo da escrita, o que implica que se tenha em consideração os seguintes aspectos:

- O tema e a situação de escrita, ou seja, o assunto sobre o qual se vai escrever e quais as condições em que se escreve.
- As finalidades da escrita, ou seja, com que objectivos se escreve.
- Os destinatários da escrita, ou seja, para quem se está a escrever. (Martins e Niza, 1998: 168).

De facto, o tema e a situação em que se escreve são determinantes para o tipo de texto a produzir: tal como a observação durante um tempo reduzido, essas anotações têm características diferentes das que resultam da pesquisa ou consulta numa enciclopédia. As finalidades da escrita determinam o tipo de texto a produzir.

O texto de tipo informativo é escrito por quem pretende comunicar uma pequena notícia, ou uma informação de carácter geral.

O texto de carácter prescritivo é quando se pretende dar instruções, escrever regras ou receitas. São dois tipos de texto com estruturas diferentes.

Além da mensagem, também o destinatário ou receptor determina o texto a produzir. Quando o público a que se destina o texto são crianças, a linguagem e a estrutura do texto são mais simplificadas do que quando se escreve para adultos, em que se usa um vocabulário e frases mais complexas.

Podemos assim concluir que a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos, como nos é referido pelos modelos lineares e não lineares anteriormente apresentados.

Quem escreve tem que ultrapassar problemas que integram uma dimensão social, tendo em consideração o tema, da situação, das finalidades e dos destinatários.

Assim a perspectiva social da escrita fundamenta o desenvolvimento de estratégias e de actividades de escrita na escola, em colaboração e em interacção, o que se traduz num enriquecimento pessoal e social.

1.3.2.2.2 - Modelo de Flower e Hayes

Pela actualidade presente neste modelo procedemos a uma explicação pormenorizada do mesmo. O Modelo de Flower e Hayes fornece-nos uma importância detalhada dos processos mentais que ocorrem durante o acto de escrita e integra três domínios: o contexto da tarefa; a memória de longo prazo do sujeito que escreve e o do processo de escrita propriamente dito.

Quanto ao domínio do contexto este apresenta uma dimensão extra-textual e outra intra-textual.

A primeira refere aspectos como o tema, o objectivo e o destinatário, e segunda refere-se a outras condicionantes inerentes ao processo. A memória de longo prazo apresenta aqui uma importância fundamental. Quanto ao processo de escrita este refere três sub-processos: planificação, redacção e revisão que mais adiante explicamos de forma pormenorizada. O modelo, que apresentamos na figura 1, aponta ainda para a presença de um monitor, mecanismo pessoal que envolve as decisões do sujeito.

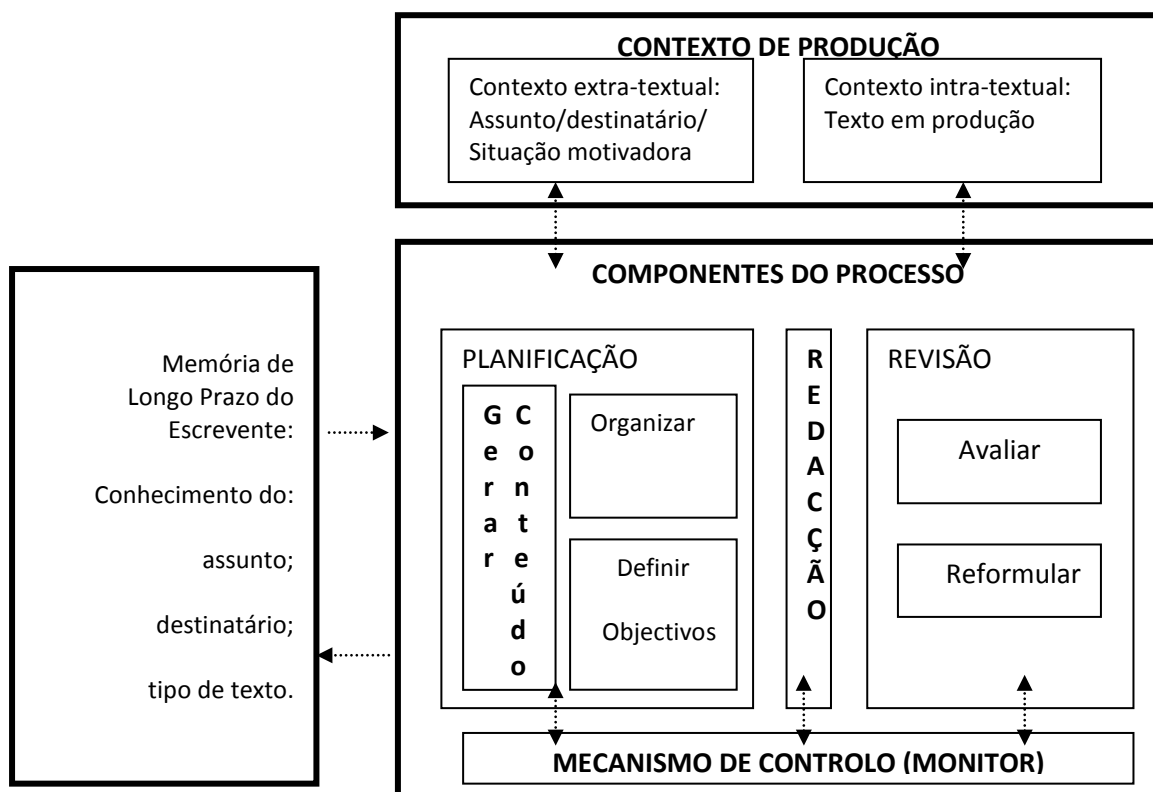


Fig.1- Modelo de Flower e Hayes (in Carvalho, 1999:56)

1.3.3 - Ciclo da Escrita

O Ciclo da Escrita tem como função escrever para aprender e baseia-se no modelo anteriormente apresentado. Como tal o mesmo desenvolve-se ao longo de várias fases, que vão desde a activação ou mobilização de conhecimentos prévios (com o brainstorming ou chuva de ideias), recolha e selecção de informação (através de pesquisa), organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e para finalizar a revisão do texto.

A planificação é uma das etapas do Ciclo da Escrita, sendo o início do mesmo. Esta fase divide-se na mobilização ou activação de conhecimentos prévios. O aluno tem os seus próprios conhecimentos, a recolha e selecção da informação. O aluno recolhe a informação, mas necessita de a seleccionar e organizar, para o efeito pode usar um mapeamento seguindo os critérios previamente definidos, para facilitar a selecção, a organização e utilização da informação recolhida. “Este entendimento da planificação da planificação enfatiza a ligação entre o processo de escrita e a integração de saberes” (Barbeiro e Pereira, 2007: 34).

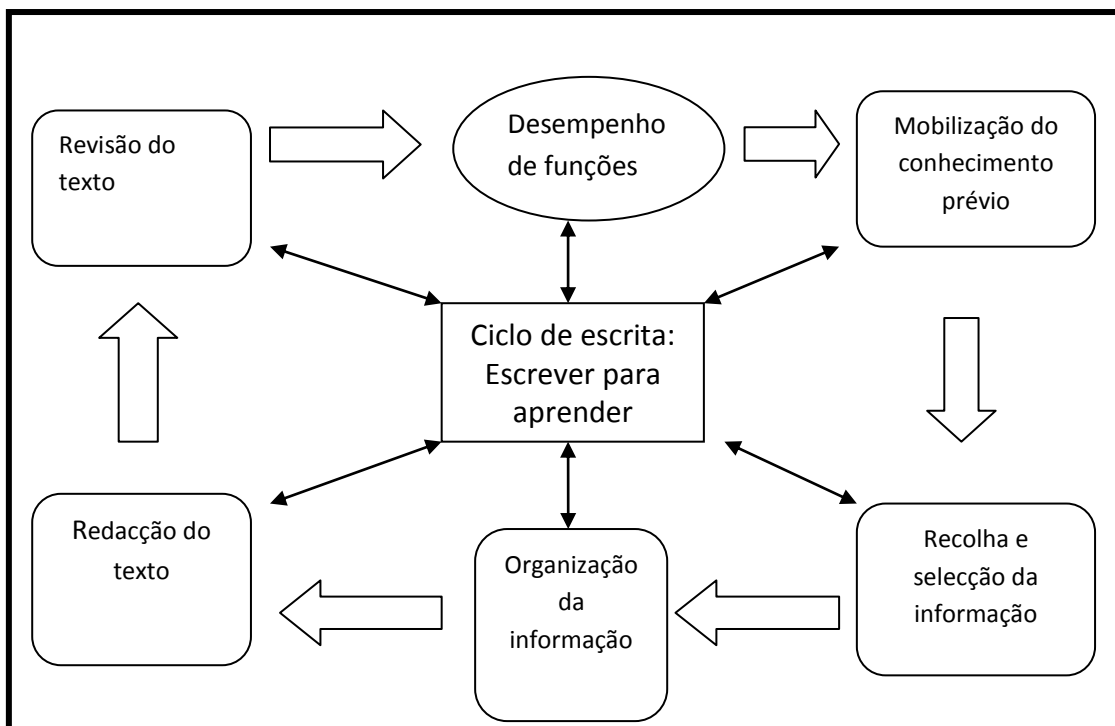


Fig.2- Ciclo da Escrita (in Barbeiro e Pereira, 2007: 35)

Vamos agora analisar as diferentes etapas do Ciclo da Escrita, na qual se baseia o nosso estudo.

Mobilização do conhecimento

Dado um tema ao aluno, ele utiliza nesta primeira fase, os conhecimentos de que dispõe.

Durante um período de tempo, variável em função de aspectos como a complexidade do tema ou a aquisição e compreensão dos mecanismos de concretização da tarefa, escreve num papel palavras soltas (chuva de ideias) (Barbeiro e Pereira, 2007:35).

A chuva de ideias ou brainstorming pode ser desencadeada por uma estratégia simples, “escreve o que sabes sobre...” e a criança escreve todas as palavras sobre o tema de que se lembrar. Inicialmente os alunos deverão fazer este tipo de estratégias colectivamente e o tema deverá ser simples e do conhecimento da maioria das crianças. Após a repetição desta estratégia, os alunos deverão fazer o trabalho individualmente. Os temas iniciais serão sobre animais, água, plantas, ...

Recolha e selecção de informação

Após a activação de conhecimentos com a chuva de ideias, a etapa seguinte é a recolha de informação. Nesta etapa os alunos vão recolher informação sobre o tema, para que se transforme, posteriormente, em mais conhecimentos e num enriquecimento do vocabulário. Inicialmente o professor pode distribuir textos, que contenham informações sobre o tema.

Nesses textos serão identificados os conceitos relacionados com o assunto em estudo. Este momento tem um objectivo duplo: por um lado criar hábitos de pesquisa orientada e, por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação com base numa reflexão sobre a importância das palavras em cada tópico. (Barbeiro e Pereira, 2007: 35).

Nesta fase os alunos poderão também assinalar a cores diferentes os conceitos conhecidos e os novos conceitos, que por eles vão ser apreendidos.

Organização da informação

A informação desorganizada não funciona como um instrumento de aprendizagem, pelo que é necessário que os alunos experimentem estratégias que lhes permitam ligar a informação em categorias, recorrendo a listagens ou mapas semânticos, fazendo assim um mapeamento, segundo características ou categorias. Numa primeira fase, desta etapa, é importante que o professor exemplifique as tarefas solicitadas e colabore, orientando os alunos. As categorias, num quadro, elaborado para o efeito, podem ser transformadas em questões: onde vivem? Como se deslocam? Como se alimentam? Como se reproduzem?... Aos alunos cabe a tarefa de relacionar estas questões com as palavras registadas na chuva de ideias e as sublinhadas na informação recolhida.

Redacção do texto

A produção de texto já foi iniciada na etapa anterior com a construção do mapa semântico.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 35,36)

a produção de texto com base na organização da informação pode acontecer de imediato, partindo da listagem das palavras seleccionadas ou pode ser precedida pela construção de mapas semânticos. A opção por uma destas possibilidades prende-se com a escolha do tipo de procedimento a proporcionar: a

aprendizagem da hierarquização da informação ou o exercício centrado na textualização, com realce para a construção de frases.

Como é um processo complexo, a utilização dos mapas semânticos vem facilitar o processo, ou seja o Ciclo da Escrita.

Numa configuração inicial do mapa, os alunos começam por colocar as palavras-chave, de acordo com as categorias que definiram no esquema, completando posteriormente o mapa com os conceitos relacionados. É a partir desta versão enriquecida do mapa inicial que redigem o texto. (Barbeiro e Pereira, 2007: 36).

No âmbito da textualização, este texto começa por ser formado, através da junção de frases, mas a configuração inicial do mapa permite aos alunos verificarem várias soluções na colocação da palavra-chave e no estabelecimento das respectivas relações/associações. Em seguida, deverá ser objecto de um aperfeiçoamento que pode ser feito em grupo, ou seja, um texto colectivo.

Revisão do texto

Quando o texto é formado através da junção de frases, é necessária uma revisão que verifique a articulação e combinação, que introduza os conectores, etc.

Se essas operações de articulação de palavras e expressões linguísticas e da procura da melhor formulação foi realizada ao longo da textualização, torna-se ainda assim necessário rever o texto para corrigir eventuais falhas, mas também para avaliar se está completo, se poderá ser enriquecido com informação adicional ou com a explicação de termos, ou se, pelo contrário, contém informação desnecessária, por estar implícita para o leitor. (Barbeiro e Pereira, 2007: 36)

Muitas vezes verifica-se que os alunos recolhem informação, seleccionam-na e colocam-na no mapa semântico, mas não compreendem o significado de algum vocabulário novo, pelo que deve ser explicado para que o aluno enriqueça o seu vocabulário.

Após a conclusão do texto, este pode ser colocado num suporte, para que fique disponível para toda a turma ou para um público mais alargado. Devem ser também tomadas decisões quanto à apresentação gráfica que o mesmo tomará.

Atribuições de funções ao produto escrito

Ao longo de toda a produção do texto, a aprendizagem tem estado em relevo, mas esta pode ainda ficar disponível para ser utilizada noutras circunstâncias, para estudo ou consulta, pelos alunos, sempre que a mesma verse matérias curriculares. O texto final pode também ser publicado na internet, na página da Escola, ou no blogue da turma ou ainda no jornal da escola.

Para possibilitar o estudo, o texto produzido pode ser colocado num dossiê próprio, destinado aos textos do mesmo género produzidos pela turma, pode ser afixado num cartaz ou pode ser impresso para distribuir um exemplar a cada aluno. (Barbeiro e Pereira, 2007: 36)

CAPÍTULO II

O Estudo

2.1 – JUSTIFICAÇÃO

A nossa dissertação insere-se no âmbito do Ciclo da Escrita, enquadrada na perspectiva de que actualmente a escrita e o seu ensino remetem para um processo faseado, embora recursivo, sendo que cada uma das partes pode ser alvo de um ensino explícito.

O Ciclo da Escrita, como já atrás referimos, tem como momentos principais a planificação enquanto fase de activação do conhecimento temático, uma vez que cremos que ninguém consegue escrever se não tiver nada a dizer, logo é preciso desencadear mecanismos que permitam ao aluno pensar sobre aquilo que já sabe.

A redacção ou textualização implica a colocação em texto das ideias previamente desencadeadas. Quanto ao sub-processo da revisão, este remete para o confronto da criança com aquilo que já produziu, para se proceder, caso seja necessário, à reformulação do escrito.

Neste âmbito, os objectivos desta nossa experiência em contexto pedagógico poderão ser assim enunciados:

- Validar o Ciclo da Escrita;
- Proceder à aplicação de exercícios no âmbito da planificação;
- Produzir texto escrito;
- Proceder à aplicação do exercício de revisão.

2.2 - METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o nosso estudo foi o estudo de caso. Para Yin (1994), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Sabendo à partida que não temos de o aprofundar, este serve, no entanto, para detectar eventuais problemas na escrita dos nossos alunos, para, posteriormente, procedermos a estratégias que os possam resolver.

Bell (1989), diz-nos que o estudo de caso é recomendável para pesquisas individuais, dando a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade, dentro de um período de tempo limitado, não será, portanto o nosso caso.

O presente estudo foi feito através de estudo de caso, porque pretendemos validar o Ciclo da Escrita.

2.3 - A AMOSTRA

2.3.1 - A turma

Para levar a cabo a nossa pesquisa, elegemos como sujeitos a turma B da Escola do Primeiro Ciclo da Lardosa, do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains (anexo1). Esta turma é frequentada por 11 alunos de 3.º e 4.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Frequentam o 3.º ano cinco alunas, sendo que uma das crianças não tem como língua materna, o português, mas sim a língua francesa. O seu vocabulário activo é muito reduzido, tendo dificuldade em se exprimir e interagir com os colegas.

O grupo do 4.º ano é composto por seis alunos, em que cinco andam juntos desde a pré-escola. Apesar desta situação, um dos alunos é rejeitado pelo grupo, pelo facto de ser uma criança muito lenta, que não brinca, nem interage com os outros, pelo que não é aceite no grupo.

2.3.2 - Caracterização da Escola

A EB1 da Lardosa situa-se no centro da freguesia. É uma escola do plano Centenário, antiga com a existência de barreiras arquitectónicas, apesar de ter apenas um piso, impedindo as pessoas portadoras de deficiência motora de exercer o direito de qualquer cidadão: entrar e sair da escola.

O edifício apresenta um aspecto pouco cuidado, apesar de ter beneficiado de uma requalificação. Nas proximidades localiza-se o Posto Médico, o Lar, O ATL e a estação de comboios.

A Escola é de rés-do-chão e tem duas salas de aulas, um átrio, um telheiro, uma arrecadação no exterior, três casas de banho e uma divisão onde está instalada a caldeira para aquecimento. O pavimento das salas de aulas é em madeira e encontra-se degradado. No átrio há alguns armários onde se encontram alguns livros da Biblioteca. Aí também se encontra um baú com livros, vídeos e DVD, que os alunos podem requisitar para levarem para casa. As salas de aula estão equipadas com computadores com acesso à internet, mas também no hall há um computador com Internet.

O espaço exterior, onde os alunos brincam durante a hora do intervalo, é bastante amplo com algumas árvores. A Escola possui um pátio coberto, onde as crianças costumam jogar à bola, mesmo nos dias em que não há chuva.

Apesar de antigas as salas de aula são espaçosas e funcionais, estão equipadas com um quadro negro, aquecimento central, armários para guardar os materiais de

alunos e professores e janelas largas que permitem uma excelente iluminação natural. O mobiliário encontra-se num estado de conservação razoável.

A escola está rodeada de gradeamentos e de muros com uma altura considerável.

Frequentam esta escola duas turmas: a turma A - 1.º e 2.º anos e a Turma B – 3.º e 4.º anos, num total de 22 alunos. Leccionam estas turmas duas professoras e duas vezes por semana vem uma outra docente dar apoio educativo. Não tem auxiliar da acção educativa, mas tem uma auxiliar, do Programa Ocupacional do Instituto de Emprego e Formação, que faz a limpeza e vigilância dos intervalos.

2.4 - ARTICULAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

O Ciclo da Escrita é uma das actividades que está inerente ao projecto Curricular de Turma, visto os objectivos estabelecidos para esta turma serem:

Promover a utilização correcta da Língua materna;

Saber utilizar de forma adequada a língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Desenvolver as competências sociais (a comunicação, o trabalho em equipa, gestão e resolução de conflitos, tomadas de decisão, interajudas);

Desenvolver as vertentes de pesquisa e de intervenção utilizando adequadamente as tecnologias da informação e da comunicação;

Favorecer o ensino pela descoberta;

Articular saberes de diversas áreas curriculares;

Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada e abrangendo as diversas áreas curriculares. (Projecto Curricular de Turma, 2009)

Assim, e procurando cumprir os diferentes objectivos, decidiu-se que esta actividade não só tinha inerente à mesma o cumprimento de todos, ou quase todos os objectivos, como dava resposta à criatividade dos alunos, além dos preparar para o futuro, visto envolver a recolha e selecção de informação.

Também as Competências do Currículo Nacional valorizam a aprendizagem da escrita. Aliás o Projecto Curricular de Turma acima assinalado foi concebido consoante as competências ali definidas, que já foram por nós assinaladas, baseando-nos em Tavares (2007).

2.5 - PROCEDIMENTOS

Antes de descrevermos os procedimentos, apresentamos uma reflexão sobre o processo de escrita, cujas actividades alicerçam o nosso estudo.

Diz-nos Carvalho (1999: 61) que se entende por planificação

o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística (Flower e Hayes, 1981,b; Humes, 1983). Numa estrutura de natureza hierárquica, este processo implica sub-processos vários.

Quanto à redacção, o mesmo autor baseando-se em Flower e Hayes (1981,b) define

a redacção como o processo de transformação de ideias em linguagem visível... Este processo implica transformações quer no nível de explicitação exigido, quer no que diz respeito à organização de ideias a transmitir (1999:64).

Devemos ainda referir que Carvalho (1999: 64) alerta para o seguinte

no que diz respeito à organização das ideias, há um conceito fundamental a considerar, o de linearização, que se aplica não ao modo como o processo de redacção se desenvolve, cheio de pausas, hesitações, reformulações (Amor, 1993), mas à ordenação das unidades linguísticas veiculadoras de significado.

Vejamos ainda a articulação sobre o mesmo sub-processo que o autor faz baseando-se em Fonseca (1994:161)

A textualização consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva. Mas para que um texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a linearidade, a *globalidade persista* [...]. A textualidade não é o resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de texto, é indispensável que a sequencialidade se oriente significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma configuração específica. (1999: 65)

Quanto ao sub-processo de revisão, a terceira componente do processo de escrita encontramos no mesmo autor que esta “consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial” (1999: 67).

No mesmo contexto Carvalho (1999: 67) socorreu-se de Fayol e Schneuwly (1987) para especificar mais em pormenor a revisão composta por três fases

a detecção do erro, a identificação da sua natureza, a correcção. De acordo com Scardamalia e Bereiter (1983), o processo inicia-se com a comparação de duas representações, passa pelo diagnóstico do problema e pela acção de correcção. Fitzgerald (1987), num texto síntese sobre a questão da revisão, refere três momentos: a detecção de discrepâncias entre o texto real e o texto ideal, a sua identificação ou diagnóstico, a produção das alterações.

A revisão não é apenas uma simples (re)leitura do texto nem um puro acto de reparação de problemas. Ela é isso sim, um momento que pode ocorrer ao longo do processo de escrita podendo dar origem inclusivamente à reformulação de cada sub-processo, isto é, o aluno que procede à revisão pode fazê-lo durante a planificação e/ou a textualização sem esperar obrigatoriamente pelo final do Ciclo da Escrita.

Terminamos com a citação do mesmo autor que diz que

A complexidade do processo de revisão acentua-se se considerarmos que ele, 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. (Carvalho, 1999: 69)

2.5.1 - A Planificação

Foi dado o tema aos alunos intitulado: **“um animal de estimação”**. Os alunos escolheram **“O Cão”** e, individualmente, experimentaram uma chuva de ideias, ou brainstorming que é uma espécie de jogo, onde todos os alunos dão opiniões sobre o tema em questão, procurando explicações possíveis (**anexo 2**).

Com base na chuva de ideias, cada aluno teve a oportunidade de construir o seu pré-texto (**anexo 3**). Este pré-texto serviu como ponto de partida para pesquisarem na internet, em livros e revistas sobre o tema. Após esta pesquisa, os alunos experimentaram nova chuva de ideias (**anexo 4**), que posteriormente organizaram (**anexo 5**).

2.5.2 - A textualização

Após os exercícios de activação de conhecimentos e organização da informação foi dito aos alunos que escrevessem um texto (**anexo 6**), onde poderiam utilizar todas as palavras ou expressões dos textos anteriormente produzidos, bem como o resultado das pesquisas feitas e cujos registos fazem parte do anexo 6, já mencionado. Foi-lhes também entregue o guião, que se segue, para que não esquecessem os conectores a utilizar, assim como as partes constitutivas do texto.

TÍTULOS	Uma aventura; Os amigos; Os três irmãos; A maldição do castelo...	
Início da história	Era uma vez...; Há muitos, muitos anos...; Naquele tempo...; Certo dia ...	
Personagens	Dizer quem é...	- <u>Caracterizar fisicamente:</u> (alto/baixo, gordo/magro...)
	Dizer como é...	- <u>Caracterizar psicologicamente:</u> (inteligente, mau, bondoso, estudioso...)
Locais	Onde vivem (castelo, casebre, casarão, casa, rua...) Onde se desenrola a acção (navio, campo, montanha, campo de futebol...)	
Desenvolvimento	Vilões	Alguma coisa ou alguém para atrapalhar o herói
	Heróis	Alguma coisa ou alguém para ajudar o herói
Final	Inventar um final feliz	

Quadro 3 -Planificação do Discurso

2.5.3 - A Revisão

Nesta fase do trabalho foi dito aos alunos que se deveria proceder à revisão do texto. Esta estratégia foi desenvolvida do modo seguinte:

Os alunos trocaram os textos com os seus pares, cuja finalidade era a detecção de lapsos de escrita, que assinalaram, escrevendo por cima de cada vocábulo a palavra correcta a lápis. Após a revisão feita pelos pares, foi dada a cada aluno a oportunidade de se confrontar com o seu próprio texto.

Seguidamente, cada aluno introduzirá no computador o seu texto corrigido (Anexo 7) pelo seu pare correspondente.

No final, a professora corrigirá todos os textos no ecrã do computador, chamando junto de si cada aluno, para que individualmente possa visualizar os seus lapsos.

2.6 - RESULTADOS

2.6.1 - Análise e Interpretação

Os quadros a seguir apresentam a análise dos textos produzidos pelos alunos, no que concerne à utilização de nomes próprios, comuns e colectivos e conectores.

Para a designação dos conectores baseámo-nos em Giasson, citado por Sardinha (2005).

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	29	11	5
TEXTO DOIS	61	14	9
TEXTO TRÊS	50	18	8
TOTAL	140	43	22

Quadro 4 - aluno 1

Quanto ao aluno 1, como podemos constatar neste quadro comparativo, o número de nomes sofreu uma gradação para mais do dobro na comparação do 1.º com o 2.º texto. No 3.º texto houve uma redução no número de nomes, devido à organização frásica.

Os adjectivos sofreram sempre uma gradação muito significativa nos três textos.

No que se refere aos conectores houve também alteração significativa entre o 1.º e o 2.º textos, apesar de repetir várias vezes o “e”.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	18	5	2
TEXTO DOIS	47	32	1
TEXTO TRÊS	48	30	2
TOTAL	113	67	5

Quadro 5- aluno 2

No que concerne ao aluno 2, verificamos neste quadro comparativo, que o número de nomes sofreu uma gradação para quase o triplo do 1.º para o 2.º texto. Porém, no 3.º texto não houve uma alteração significativa.

Os adjectivos sofreram sempre uma gradação muito elevada nos dois primeiros textos.

No referente aos conectores, observou-se que o seu número é tão insignificante que não merecem destaque.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONNECTORES
TEXTO UM	25	9	5
TEXTO DOIS	75	21	5
TEXTO TRÊS	68	22	6
TOTAL	168	52	16

Quadro 6 - Aluno 3

Neste quadro comparativo, o aluno 3 aumentou o número de nomes para o triplo, em comparação com o 1.º e o 2.º texto. No 3.º texto constatou-se uma redução no número de nomes, devido à organização frásica, mas pouco relevante.

Os adjectivos forma gradualmente empregues nos dois primeiros textos.

No que se refere aos conectores, mantiveram-se sem alterações significativas nos três textos, apesar de repetir várias vezes o “que”.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONNECTORES
TEXTO UM	21	5	6
TEXTO DOIS	83	25	6
TEXTO TRÊS	69	25	6
TOTAL	173	55	18

Quadro 7 - Aluno 4

O aluno 4 aumentou gradativamente o número de nomes do 1.º para o 2.º texto. No entanto, o 3.º texto sofreu uma redução, devido à organização frásica e à revisão de que foi alvo o texto.

Os adjectivos empregues sofreram uma gradação muito significativa, fruto do trabalho de pesquisa, do 1.º para o 2.º texto, mantendo-se no último texto.

No que se refere aos conectores, mantiveram-se sem alterações nos três textos.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	16	6	5
TEXTO DOIS	62	12	8
TEXTO TRÊS	56	17	8
TOTAL	134	35	21

Quadro 8 - Aluno 5

Neste quadro comparativo, o aluno 5 aumentou gradativamente o número de nomes em comparação com o 1.º e o 2.º texto. No 3.º texto houve uma redução no número de nomes, devido à organização frásica, mas que se revelou pouco significativa.

Os adjectivos foram gradualmente empregues nos três textos.

No que se refere aos conectores, sofreram ligeiras alterações, nos três textos, apesar de uma repetição exagerada do mesmo conector (conjunção “e”).

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	50	1	7
TEXTO DOIS	56	23	3
TEXTO TRÊS	52	30	3
TOTAL	158	54	13

Quadro 9 -Aluno 6

O aluno 6 não alterou significativamente o número de nomes nos três textos.

Os adjectivos sofreram uma alteração gradual, apesar de ser pouco significativa entre o texto 2 e o 3.

No que se refere aos conectores, houve uma diminuição entre o 1.º e o 2.º texto, contrariamente à maioria dos outros alunos.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	21	6	2
TEXTO DOIS	46	6	4
TEXTO TRÊS	46	13	2
TOTAL	113	25	8

Quadro 10 - Aluno 7

Como podemos verificar neste quadro, este aluno aumentou o número de nomes do 1.º para o segundo texto para mais do dobro, no entanto manteve o número no texto 3. Relativamente ao número de adjectivos, só aumentou o número no texto 3.

No que se refere aos conectores, aumentou no texto 2 e voltou a reduzir no texto 3, mantendo o mesmo número do primeiro texto.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	33	2	3
TEXTO DOIS	75	22	7
TEXTO TRÊS	72	15	6
TOTAL	180	39	16

Quadro 11 - Aluno 8

Como podemos verificar neste quadro, este aluno aumentou gradativamente os nomes, adjectivos e conectores entre o texto 1 e o texto2. As alterações foram pouco significativas em relação ao texto 3, apesar de ter reduzido o número de nomes e de adjectivos, assim como o de conectores.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	38	7	6
TEXTO DOIS	57	13	4
TEXTO TRÊS	49	14	5
TOTAL	144	34	15

Quadro 12 - Aluno 9

O aluno 9 aumentou significativamente o número de nomes do 1.º para o segundo texto, tendo reduzido em relação ao 3.º texto.

Os adjectivos aumentaram gradualmente nos três textos. No que se refere aos conectores, a variação do número, nos três textos, foi pouco significativa.

	NOMES	ADJECTIVOS	CONECTORES
TEXTO UM	22	6	5
TEXTO DOIS	41	20	5
TEXTO TRÊS	33	20	5
TOTAL	96	45	15

Quadro 13 - Aluno 10

O aluno 10 aumentou para quase o dobro o número dos nomes do texto 1 para o texto 2, mas reduziu ligeiramente no texto 3.

No que se refere aos adjectivos, aumentou o número do texto 1 para o 2 e manteve-o no texto 3.

O número de conectores manteve-se inalterado nos três textos.

Relativamente ao 11.º aluno, optámos por não analisar os seus dados, porque não completou o Ciclo de Escrita, visto que por doença, ter estado ausente da Escola.

Em conclusão, a nossa análise versa sobre um estudo comparativo entre textos previamente construídos no âmbito da activação de conhecimentos (planificação) e o exercício do texto (textualização).

Para o efeito, construímos grelhas individuais, constatando ou não a presença de substantivos próprios ou comuns, de adjectivos e de conectores. Baseamo-nos sobretudo, nos conceitos, já anteriormente definidos, sobre informatividade, coesão e coerência.

O quadro apresentado mostra-nos os totais permitindo-nos validar o Ciclo da Escrita, enquanto processo de *ensino explícito*. De facto, os alunos que elaboraram os seus escritos no âmbito da planificação, não tiveram dificuldades em produzir texto.

Devemos, todavia, realçar que aqueles que elaboraram listas mais completas, fruto do seu trabalho de pesquisa escreveram textos mais elaborados.

Quanto ao erro ou lapso, foi feita uma análise individual, cujos resultados apresentamos no quadro seguinte.

Este quadro mostra-nos os resultados obtidos.

Correcção de Erros

ALUNOS/ TIPOLOGIA DE ERROS	ADIÇÃO	OMISSÃO	TROCA DE LETRAS	TROCA DE MAIÚSCULAS POR MINÚSCULAS E VICE-VERSA	GRAFIAS HOMÓFONAS	ADIÇÕES OU OMISSÕES DE SONS MUDOS	DIVISÃO/AGLUTINAÇÃO	TOTAL
ALUNO 1		1			2	2		5
ALUNO 2					2	2		4
ALUNO 3		2	1	1				4
ALUNO 4		2	1	1		5		9
ALUNO 5						2		2
ALUNO 6	1	6	4		1	1		13
ALUNO 7	1	4	2			1		8
ALUNO 8	1	2	2		1	1		7
ALUNO 9		4	1		2		1	8
ALUNO 10	2	8	5		1	4		20
TOTAL	5	29	16	2	9	18	1	

Quadro 14 - Identificação dos erros

O aluno com maior número de erros não tem como língua materna, o português.

Também pudemos concluir que o maior número de falhas ocorreu por omissão de letras, seguindo-se a omissão ou adição de sons mudos. A divisão/ aglutinação foi onde ocorreram menos falhas, seguida da troca de letras, maiúsculas por minúsculas, e vice-versa.

Procedemos, como se pode verificar ainda a um trabalho comparativo entre o número de lapsos apresentados no texto final.

Em suma, podemos concluir o seguinte: em todos os alunos se constatou o facto de terem sido submetidos à planificação construíram textos mais ricos, mas devemos apontar o seguinte: as grandes diferenças enunciadas apontam para o texto 1 e o texto 2, porque o texto 3 já se aproximou muito do texto 2, o que significa que a activação de conhecimentos inicial foi fundamental.

De facto, o primeiro texto foi construído a partir dos conhecimentos que possuíam sobre o tema em análise, sendo que o segundo já estava muito dependente do primeiro, ou seja, os conhecimentos activados vieram dar suporte ao segundo texto.

O terceiro texto é, assim, uma sequência do segundo, já previamente construído, a partir do primeiro.

Frequentemente, aparece na leitura dos quadros aqui apresentados uma redução nos itens dos nomes e dos adjectivos do segundo texto para o terceiro. Os alunos foram aperfeiçoando a sua capacidade de responder ao objectivo pretendido, já que defendemos que o texto não é um conjunto de frases e de palavras, mas algo com coesão e coerência como afirmámos.

Estes aspectos observaram-se efectivamente na redução de alguns nomes e de adjectivos do segundo para o terceiro texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa dissertação, para além de construir um corpo teórico fundamental para todos aqueles que nos dedicamos ao ensino e neste caso, mais particularmente ao ensino da escrita, validar o Ciclo da Escrita enquadrado no seu ensino aprendizagens que vai da planificação, à textualização e à revisão.

O modelo de Flower e Hayes que sustentou o estudo enquadra aspectos que a seu tempo referimos. Entendemos, porém, que ao activarmos os conhecimentos dos nossos alunos, procuramos nas suas memórias, os seus conhecimentos do mundo. Com efeito, afirmamos no início deste trabalho que a Escola deve conhecer as aprendizagens que as crianças já fizeram no seio familiar para posteriormente as rentabilizar. A memória a que o modelo alude constitui uma organização própria de cada sujeito, da qual, é necessário retirar informação para posteriormente se adequar à tarefa em questão. Ora o acesso à memória e à adaptação do texto a produzir foram processos que tivemos em conta ao desenvolvermos tarefas de preparação para o texto final.

Esta abordagem da escrita que concebe o seu ensino aprendizagem como o resultado de várias privilegia os aspectos cognitivos das crianças, pois entendemos que cada uma é diferente da outra.

Esta forma de trabalhar a escrita enquadra-se na facilitação dos procedimentos pois como afirmamos o acto de escrita é uma situação composta por várias situações problemáticas que cabe ao professor ajudar a resolver. Os alunos, como produtores de texto devem sentir que os seus escritos são valorizados e que a sociedade necessita de bons escreventes.

A abordagem tradicional que via o ensino da escrita como um produto acabado foi reflectida no nosso trabalho, dando lugar a uma perspectiva de ensino faseado, onde o aluno é sentido como produtor activo de saber.

À medida que foram produzindo textos, os alunos que fizeram parte do nosso estudo mostraram que desde o início até ao texto final foram cada vez mais capazes de corresponder à nossa solicitação.

Em jeito de conclusão diremos que a consciência adquirida, neste trabalho, fará de nós profissionais atentos com a capacidade de descobrir nos nossos alunos, o escrevente que cada um traz dentro de si, no sentido de que cada um já iniciou a sua história no seio familiar.

Ao professor caberá ajudá-lo a construí-la como sujeito activo e interventivo na sociedade actual.

BIBLIOGRAFIA

AMOR, E. (2002) Didáctica da Língua materna. Funk, G. (org.) *Repensar o ensino do português*. 5-26. Lisboa: Edições Salamandra.

AZEVEDO, F. (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: LIDEL.

BARBEIRO, L. e PEREIRA, L. (2007) *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Brochura PNEP. DGIDC. Lisboa: Ministério da Educação.

CARVALHO, J. A. (1999) *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Tilgráfica.

CHAROLLES, M. (1978) «Introduction aux problemes de la coherence linguistiques, psycholinguistiques et didactique». In *Pratiques* 49, pp. 3-22.

COUTINHO, A.D. (1999). *Texto (s) e Competência Textual*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

LEITE, I. e tal (2006). «Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.» In Azevedo.F. (coor) *Língua Materna e literatura infantil*. pp 129-160. Lisboa: Lidel.

LOZANO, J. (2002) *Análise do Discurso: por uma Semiótica da Interação Textual*. São Paulo: Littera Mundi.

MARTINS, M. e NIZA, I. (1998) *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade aberta.

OSÓRIO, P. e ITO, I. (2008) «Para uma Noção de Texto: uma Perspectiva Linguística». In *À Beira, nº8*. pp. 81-93. Covilhã (Revista do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior).

PEREIRA, L. (2003), in Actas do IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da escrita no ensino básico. Aveiro: UA

SARDINHA, M. G.(2005) *Estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão em leitura*. Tese de doutoramento (não publicada) apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã.

SCHMIDT, S. (1978) *Linguística e teoria do texto. Os problemas de uma linguística voltada para a comunicação*. São Paulo: Pioneira.

SOUSA, O. & CARDOSO, A. (2008) *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro interdisciplinar de estudos da ESE de Lisboa.

TAVARES, C. (2007) *Didáctica do Português Língua Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

VILELA, M. (1999) *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Almedina.

YIN, R. K. (1994). *Applications of Case Study Research*. NewburyPark: Sage.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – Competências essenciais – Ministério da Educação – D. E.B. -2001

PORTARIA N.º 1488/2004 DE 24/12/2004 - Terminologia linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA-2009/2010

WEBGRAFIA

http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica_da_escrita_Para_uma_didactica_da_escrita_no_ensino_basico.pdf (dia 08/03/2010).

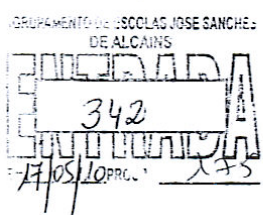
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdt> (21/02/2010)

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2851/1/Azevedo\(2001\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2851/1/Azevedo(2001).pdf) (21/02/2010)

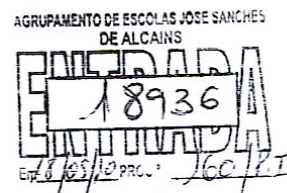
ANEXOS

ANEXO 1

NOTÍO



DEFERIDO
Em 17/5/2010
à Presidente do Cons. Diretivo
[Signature]
Exma Sr.ª Directora



Do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains
Dr.ª Rosa Caetano

17 de Maio de 2010

Assunto: Pedido de autorização

Encontrando-me a realizar uma tese de Mestrado, em Estudos Ibéricos, na Universidade da Beira Interior, necessitando de utilizar um trabalho prático, Ciclo da Escrita, que realizei com os meus alunos e como professora deste Agrupamento, solicito a V. Exa. autorização para utilizar o referido trabalho.

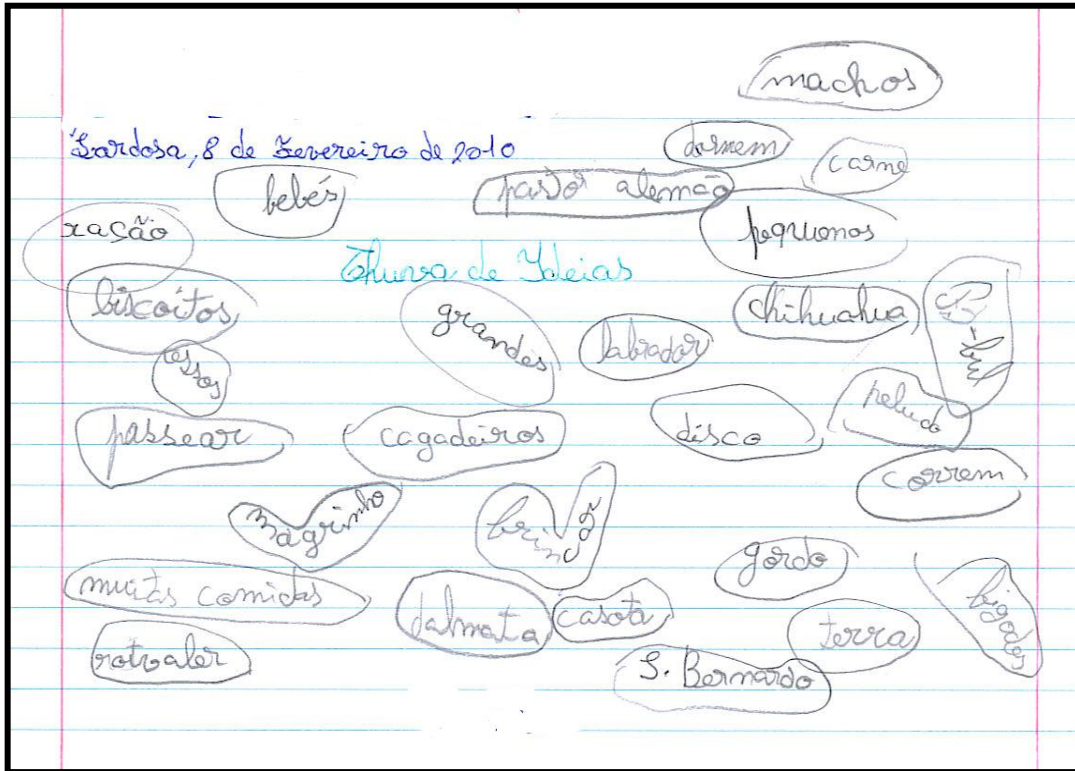
Agradeço desde já a atenção dispensada

A professora

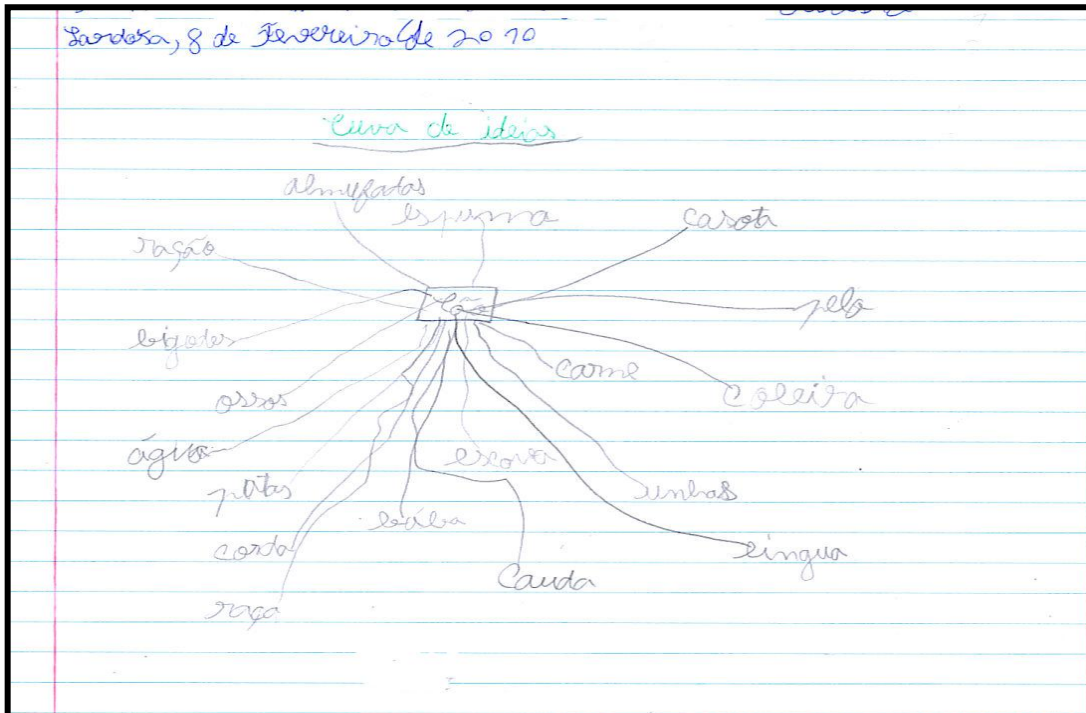
[Signature]

(Lucinda Encarnação Mateus Martins)

ANEXO 2



Aluno 1



Aluno 2

Terça-feira, 14 de Fevereiro de 2010

Lista de ideias

ossos

usar

dormir

fêdo

doméstico

sapão

bebê

carne

fórmulas

cão

comida

dormindo

cores

grandes

pequenas

adultos

disco

laboratório

chocolate

sauski

forte

trato e branco

olhos

sua

dentes

problemas de intestino

Jam

base

casola

morder

pastor alemão

Aluno 3

Lardosa, 8 de Fevereiro de 2010

curso de ideias

casme

noção

casota

dentes

noço



ladrar

escola

bola

partido alemão

disco

pêlo

bábu

Aluno 4

Gardenia, 8 de Fevereiro de 2010.

chuva de ideias

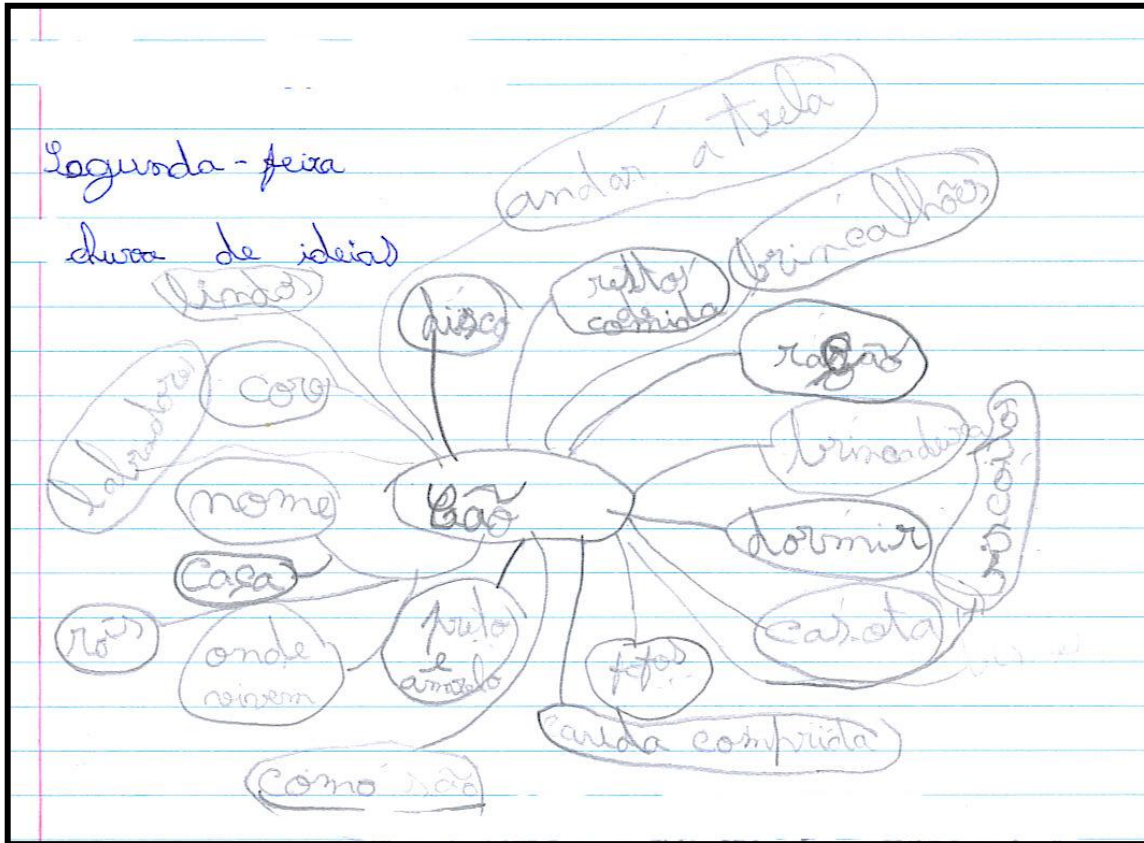
correm
ossos
gato
problemas de intestinos
Castalho
amarelos
Caras
ladram
cão
garinha
Café
peito
bebê
carota
pelo
policia
biscoitos
saltam
gogos
barba

Aluno 7

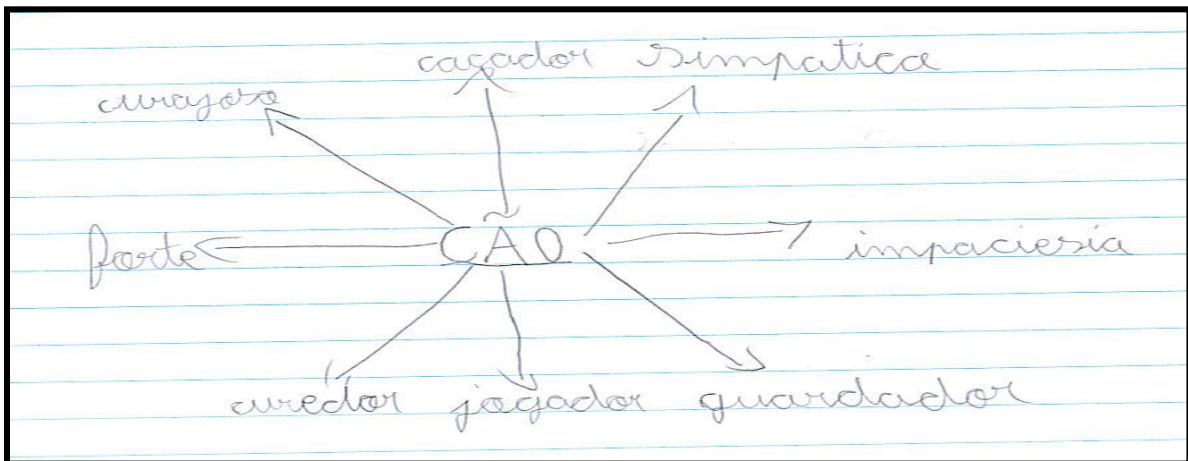
Segunda-feira



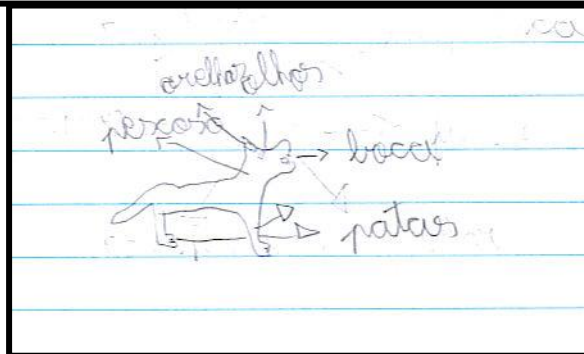
Aluno 8



Aluno 9



Aluno 10



ANEXO 3

O cães

O hábito dos cães é na terra. Eu tenho cães machos tenho um meio bebe, dois pequenos e dois grandes eles gostam de roer ossos e de comer carne, de biscoitos e também de ração comem muitas comidas. Alguns cães dormem muito outros só querem passear, brincar e se apanhar o disco eles correm muito.

Há muitas raças de cães como o pit-bull, o chihuahua, o S. Bernardo, o rottweiler, o labrador, o pastor alemão e o dalmata e há muitas mais.

O nascimento dos cães é muito giro porque os caezinhos bebes alguns nascem gordos e outros magrinhos e outros peludos. Os cães nascem longe da casa há uns cães que saem ligados grandes e

Aluno 1

O cão

Alguns cães são depressivos outros meigo eles podem ser das raças: cocker, labrador, rottweiler, pastor alemão, Chihuahua, São Bernardo costumam gostar de água e de roer ossos.

Eles se não estiverem dentro de casa devem estar numa casota confortável para não entrar água e não apanharem frio.

As patas deles pare-se quietem almofadas.

Têm um olfacto muito bom e podem ser cães de guarda e estão sempre alerta.

Aluno 2

Tudo sobre o meu cão

O meu cão que é um labrador chocolate que se chama Sam. Ele gosta de correr a pata e brincar e não a casa ele vive na minha casa agora em quando é pequeno (bebê) mas quando for grande (adulto) vai para a casota na rua. Ele gosta de correr

assas e comer ração ele é um animal doméstico ele é muito fofo e dorminhoco e os dentes dele parecem aqueles de um diabinho mas há mais raças: pit-bull, Ybusti, Chihuahua e São Bernardo também há cães com pelagem de imitativo.

Ds: o meu cão gosta de escaçar e comer carne e tem um dente fêlo.

Aluno 3

Os cães

Eles vivem numa casota, eles comem ração ou carne, eles têm o pelo lizo os dentes um bocado afiados, a raça pode ser: um labrador, pastor alemão, chihuahua, São bernardo, pit-bull, rottweiler, Ybusti, raposo, agora vamos ao que eles gostam de brincar, eles gostam de brincar com um disco ou com uma bola.

Os cães ladram muito e também têm barulho e eles precisam de atenção se eles estiverem perdidos já sabem que é de alguém eles não dorminhocos e fazem muitas vezes necessidades, eles têm um médico é o veterinário, que ele dá as injecções e isso mas eles têm que ser muito educados.

Aluno 4

O cão é um animal

Um cão vive no camil ou com os donos e também vive numa caseta, alimenta-se de ração e de ossos e bebe água, tem dentes grandes, pelo castanho, olhos castanhos, cauda grande, são inteligentes, são educados e dormem muito, brincam muito, jogam ao disco e a outros jogos.

Os cães gostam muito de passear e encontrar cães novos, feream muitos miúdos.

Aluno 5

O cão

O meu cão é um animal que faz os petiscos quando tem fome de ração e faz o bolim da ração e ~~tem~~ ^{tem} o ~~quilo~~ ^{quilo} do ração e a ração de alguns cães.

É um cão que usa o ~~quilo~~ ^{quilo}.

É um cão que gosta de comida.

O bolim da ração é o seguinte:

- O cão é um animal que gosta de ração.

- Gosta de ração, escova os dentes, ~~cor~~ ^{cor} ~~as~~ ^{as} unhas.

- Gosta de ração 1 vez por dia.

- Gosta de ração 1 vez por dia quando está doente.

- Gosta de ração 1 vez por dia (de elasticos).

- Nome do cão é ~~quilo~~ ^{quilo}.

- Tipo de ração é ~~quilo~~ ^{quilo}.

- País de origem é ~~quilo~~ ^{quilo}.

- ~~quilo~~ ^{quilo} ~~quilo~~ ^{quilo}.

- Comida preferida é ~~quilo~~ ^{quilo} (preferida).

- É o petisco de família e o José Caspary.

A minha comida ~~quilo~~ ^{quilo} gosta de brincar e não gosta de água.

Tem 1 estrela na cabeça.

Aluno 6

Os cães

Os cães fofos, gata, esga...

Eles comem ossos, garrafas, biscoitos...

Os cães saltam e correm muito.

Os cães são muito fofos.

Os cães com problemas de intestinos.

Eles latam muito.

Podem viver em casa ou numa caseta.

Os cães tem pelo.

Uns brincam muito não dormilhões.

A vida de um cão começa em bebê.

Os cães com barba.

Os cães castanhos, amarelos, pretos...

Eu gosto muito dos cães.

Aluno 7

Os cães

A vida de um cão começa em bebê como a mãe. Ela dá o leite para a mãe dele dá-lhe leite.

Quando começa a crescer já come biscoitos doces, carne e já vai ossos, e vive numa caseta.

Ele gosta muito de fazer buracos na terra de apertar dentes com a boca e de brincar com outros cães.

Alguns cães são para casa, outros para a polícia e também para adeão.

Podem viver na rua: chihuahua, labrador, pastor alemão e perdigão português, doberman, pit bull, rottweiler e dalmatas.

Os cães reproduzem-se por ovos.

Podem viver e podem ser de várias cores.

Aluno 8

O meu animal de estimação

Os meus cães vivem em casa e são felizes. Eles gostam de ir brincar com o disco e de ir para a minha cama à noite para ficarem quentes. O nome deles é Blec e a Sandra e o meu cão Blec tem uma unha e que eles comem e restos de comida, rapo e biscoitos. Eles são muito fofos e são brincalhões, eles gostam muito da água e de ir à casa e de morder, eles gostam de ir a passear a bola e de andar de carro. Quando o meu pai fez anos que era no dia 6 de Dezembro os cachorrinhos mascararam e eu fiquei todo contente de ter cachorrinhos. Os cachorrinhos gostam muito de leite e de colo. Eu quando

estou no sofá eu ponho os cachorrinhos ao meu lado e tapo com a manta e eles adormecem e por fim o macho é preto e a fêmea é amarela clara e eles dormem comigo ao fundo da cama. E eles são muito queridos e eu adoro. E ficam felizes porque a mãe e o pai são médicos.

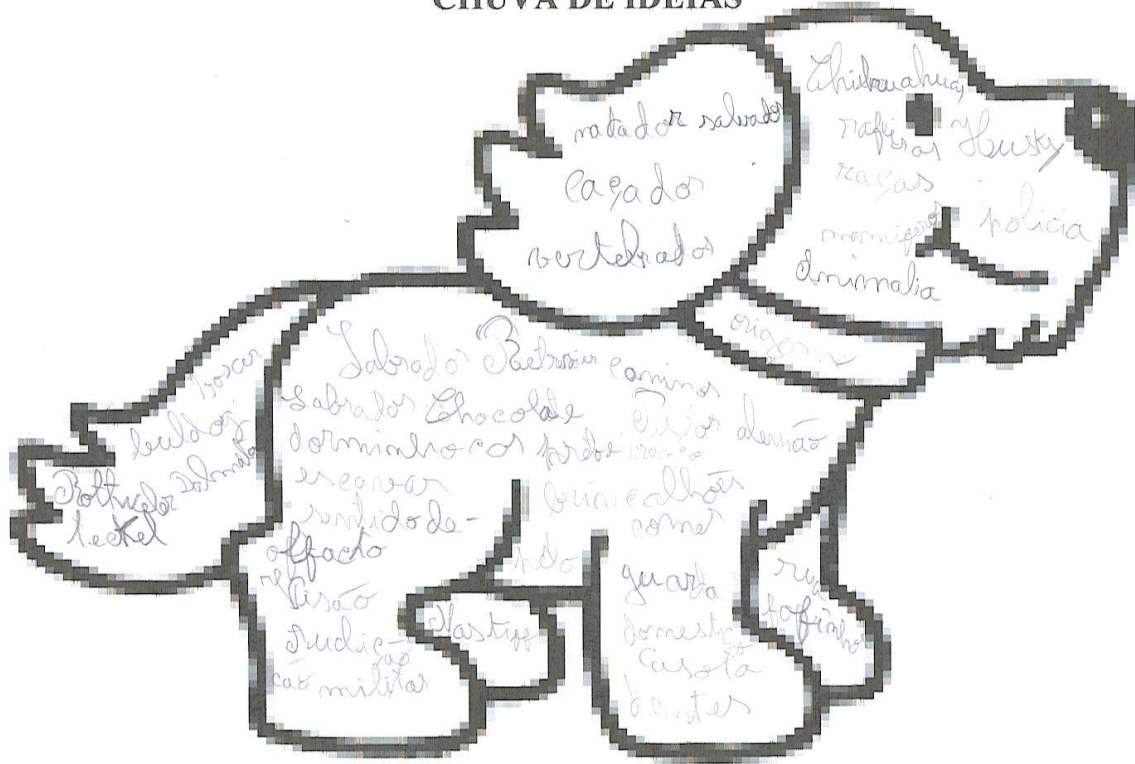
O cão

Quando temos um cão, nos não podemos ir às feiras. Se não nos temos agorá muito dinheiro para ir levar o cão. Tem um cão que parece um lobo: as pessoas utilizam para salvar as pessoas. Tem os cães não simpática com as pessoas que não conhece. Eles utilizam ^{para} as caças dos animais selvagens por exemplo: auroas, patos, coelhos, etc. Nessa vilaagem, tem muito cães ambedonadas. Também, os cães ambedonadas fazem a chichi e o coco ^{em} todo lado. Tem os cães forma de uma grande salichas, eu só vi uma vez.

Aluno 10

ANEXO 4

CHUVA DE IDEIAS



Aluno 3

CHUVA DE IDEIAS



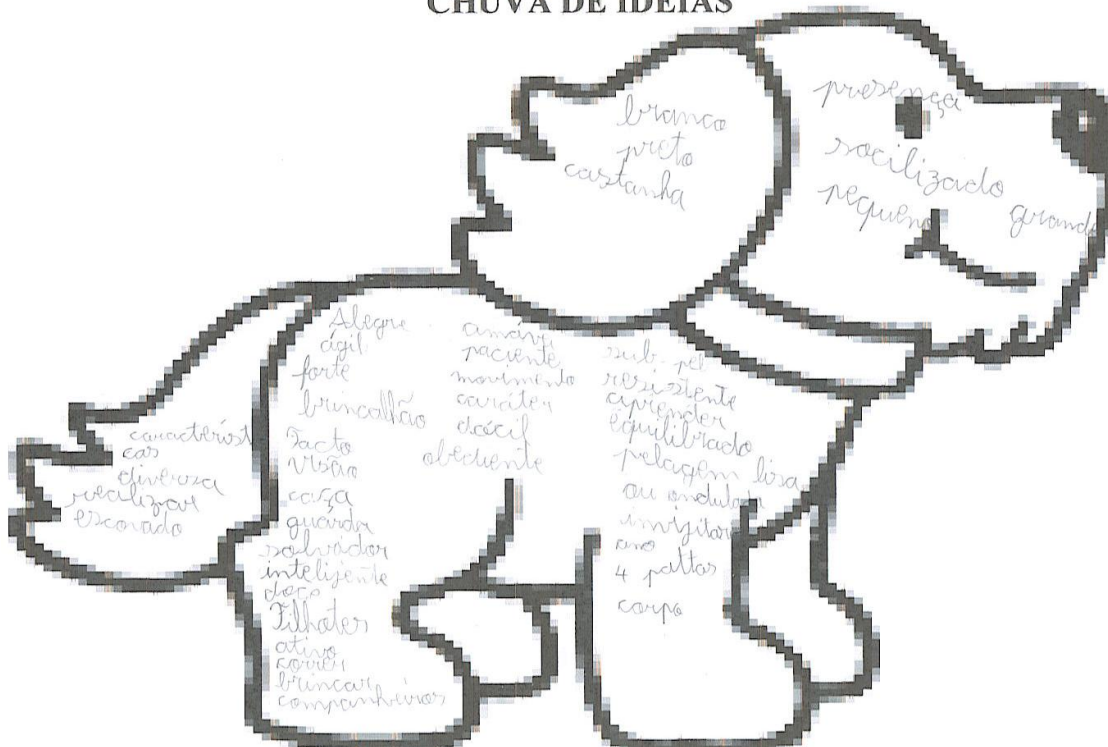
Aluno 4

CHUVA DE IDEIAS



Aluno 9

CHUVA DE IDEIAS



Aluno 10

ANEXO 5



O Cão

Como são	Tipos de Raças	Onde vivem	Como se alimentam	Como se reproduzem	Quais as suas utilidades
peludos magrinhas gordos altos baixos brumalhões dorminhocos farguissosos mamíferos amigos do homem X	Chihuahua Pastor Alemão Pastor Alemão Pit Bull S. Bernardo Terrier Shih Tzu Boxer Spitz alemão Rottweiler Galgo afegão Bulldog Dal mata Scottish terrier Barbet Mound Setel Mastiff Siberian husky ... X	em casa rua curata X	carne marisco ração leite água e refeições salgadas e refeições líquidas biscoitos	ovos	olfacto visão audição salvar vidas guarda casa guias

Aluno 1



O Cão

Como são	Tipos de Raças	Onde vivem	Como se alimentam	Como se reproduzem	Quais as suas utilidades
inteligente obedientes grandes guias Casadores mamíferos	Dalmata Pastor Alemão Pastor Inglês Pastor Escocês Galgo afegão Boston Terrier Husky Golden Retriever Rottweiler Doberman Bulldog Setter irlandês Weimarer Setter Gordon Boxer	em casa curata quintas	leite ração carne ovos peixes	ovos	Casadores guias guardas

Aluno 2



O Cão

Como são	Tipos de Raças	Onde vivem	Como se alimentam	Como se reproduzem	Quais as suas utilidades
inteligentes brincalhões cachorros caçadores mamíferos	pastor alemão labrador doberman são bernardo chihuahua rottweiler teckel boxer bulldog basco basco galgo o galgo braton terrier siberian husky rottweil terrier mastife setter gordon golden retriever shih tzu bol-terrier springer inglês schnauzer médio	casas, dentro de casas e camis...	carne ração água leite ossos	ovulos	guiadores de cegos cão de casa salva vidas pastor de ovelhas cão de guarda cão fofinho

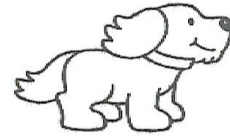
Aluno 5



O Cão

Como são	Tipos de Raças	Onde vivem	Como se alimentam	Como se reproduzem	Quais as suas utilidades
peludos amigáveis comilões zuros e simpáticos	Bobtail magro cão de guarda labrador st-bud boxer, buldog Lancho, pit-bull cachorro	casas gardum.	ração, biscoitos	ovulos	guias, molhar, guardar cães. assistente de idosos

Aluno 6



O Cão

Como são	Tipos de Raças	Onde vivem	Como se alimentam	Como se reproduzem	Quais as suas utilidades
mamíferos, fofo, brincalhões, engraçados, se maior ou leões, esqueletos, adultos ou cachorros	Dalmata, Doberman, rotweiler, Bouvier, portugues, Polengo anão, cão da lousa de ditas, cão de fila de J. legua, cão da lousa da lousa, cão de pastor Labrador & cão Raposo do Alentejo, cão cão de cão de pastor	casota, casa, quintal, quintas, casotanda Policiã.	leite, leite, ração, restos de comida, leite e água, ração.	ovulos	guarda, guia, caça, salva vidas & policia.
	chihuahua, cão terrador, porky, pastor alemão, boxer, bul dog & terrier teckel, etc.				

Aluno 9



O Cão

Como são	Tipos de Raças	Onde vivem	Como se alimentam	Como se reproduzem	Quais as suas utilidades
Eles são: forte, alegre, agil, brincalhões, guardadores, caçadores, companheiros correr, faca, fofo.	Tem nelas gen lisa ou ondulada, com brancas resistente à água, as cores aceitas.	em casa, na rua ou na quinta.	Eles se alimen tam com que se come.	Eles se reproduzem quando eles não conhece uma pessoa.	Os utilizamos os cães para fazer caças, se fazer compania ou eles guardam as casas.

Aluno 10

ANEXO 6

Paracumho Os cães

O cão é vertebrado e mamífero, vem da origem do lobo cinzento.

Alguns cães têm pelo curto, comprido, encaracolado ou liso, alguns têm o caudo comprido ou curto, o peso 1kg a 110kg, a estatura

As raças que eu conheço são:

o chihuahua, o retriever, o pastor alemão, o Pit Bull, o S. Bernardo, o terrier, o spitz alemão, o rottweiler, o galgo afegão, bulldog, o dalmata, o scottish terrier, o salchicha, o foch, o mastiff e o siberian husky.

Os cães podem viver em casa dos donos, no canil e outros abandonados dormem e vivem na rua.

Há cães que estão habituados a ser o centro das atenções dos donos mas quando os donos fazem bebedeiras ou outras coisas que os chamam a atenção eles começam a morder a todo a gente.

Os cães podem comer massa, biscoitos, arroz, as cachorrinhas bebem mais leite do que água.

Os cães têm muitas utilidades eles servem para guiar os cegos, para a caça, para salvar vidas e para guardar. Há homens que aproveitam o olfacto, a visão e a audição do cão.

Eles reproduzem-se por ovos.

Há cães amigos do homem e há cães agressivos que não gostam do homem.

Canídeo e felídeo, o mais antigo animal domesticado pelo ser humano.

Surgiu da domesticação do lobo cinzento asiático pelos povos daquele continente há cerca de 100.000 anos.

de 16 cm e pode ultrapassar 1 m de

O cão

Os cães são inteligentes, obedientes, portelhores, felizes e

afetos. ①

Agora vou listar algumas raças: Border collie, Border Terrier, Boston Terrier, Boxer, Bull Terrier, Bulldog, Cocker Spaniel, Dalmata, Golden Retriever, Labrador Retriever, Mastiff, Poodle, Rottweiler, Setter Irlandês, Shetland Sheepdog, Weimaraner, Yorkshire Terrier.

Eles vivem em casas, casotas ou quintas, e eles descendem de lobo cinzento asiático tem quatro pernas e olfacto muito bom não comem carne crua e são muito inteligentes podem ser grandes ou pequenos. Alimentação de leite materno carne crua, verduras e de outros legumes.

Reproduzem-se por cruzamento de machos e fêmeas que vivem de 10 a 15 anos, também são muito felizes.

① O cão doméstico - 16 cm pelo curto, fino, 1 m.

Homídeo tem pelo curto, comprido, encaracolado, liso, cor varia preto e branco, formado por vários tons de castanho, 4 patas peso de 1 kg a 170 kg a cauda comprida curta, animal doméstico e animal irracional muito agressivo mata. Utilização se para: guarda, salvadores, policiais, porque têm a visão e o olfacto muito desenvolvidos e são esportivos.

O cão

O cão é um animal vertebrado e é um mamífero de muitos pelos e tem pelo a)

O cão nutre-se por orçulas e alimentos - se por ossos, carne, frutas, sementes e ração de comida existem cães de várias cores amarelo e castanho, pretos, castanhos decorados e castanho clarinho

Os cães são da origem do lobo cinzento.

Existem cães da raça canina, de raça por exemplo: Labrador, Retriever, Mamã, Boston

terrier, galgo apesado, golden retriever

Spitz alemão, Springer inglês, Scottish

terrier, boxer, King Charles Spaniel, Yorkshi

re terrier, basel, boiuna, etíópico e o

de pastor inglês (border), setter irlandês vermelho,

Siberian husky, cão de pastor alemão, setter

gordon, bulldog, Doberman, Boxer, cão de pastor

escocês (collie), elástico, fox-terrier,

Dalmata, Schnauzer médio, Cavalier-king

Charles-Spaniel.

2) O cão com pelo curto e pelo comprido.

O cão é talvez o mais antigo animal

domesticado pelo homem, existem

mais de 400 raças caninas, que atualmente

são classificadas em diferentes grupos

ou categorias.

O cão é um animal social que na

maioria das vezes aceita o seu dono como

o "chefe da matilha" e possui várias

características que o tornam de grande

utilidade para o ser humano porque

ajuda os humanos debilitados, defende os huma-

nos, e também os ataca e guarda as ca-

ças e guarda as hortas e as quin-

talas. O cão é um excelente animal.

Canilho

①

O cão é um animal doméstico, zoológico e o pelo varia, e eles têm muitos tipos de raças: Dalmatas, rottweil, Husky, Spitz alemão, Mastiff, Husky, Boston Terrier, Teckel, Rottweiler, Bulldog, Boxer, Golden Retriever, Galgo afegão, Foxe - Terrier, Schmalzer, pastor alemão, São Bernardo, Labrador, pastor escocês (collie), setter irlandês, weimarer, setter gordon, Shetland Sheepdog, pastor-inglês, yorkshire terrier, basset hound, Chihuahua, Salween, Springer Inglês, Schmalzer médio, Bedlington Terrier, Serra da Estrela, rafeiro do Alentejo.

Eles vivem numa cabota numa quinta, um canil, ou dentro de casa.

Eles alimentam-se de carne, leite ou ração, eles reproduzem-se de ovos.

Tem-se que talvez é o mais antigo animal domesticado pelo ser humano. Surge da domesticação do lobo cinzento asiático pelas povos da grande continente há cerca de 100 000 anos, utillizes da domesticação o homem realizon uma seleção artificial, das características, características físicas ou tipos de comportamento, o resultado foi uma grande variedade de (mais de 400) raças caninas, que actualmente não classificadas em diferentes grupos ou categorias.

O cão é monógamo com pelo curto ou comprido, emba zoológico, preto e o pelo varia entre o preto e o branco, podendo vários tons de castanho, tem 4 patas e zoológico, o peso varia entre 1kg a 170 kg a estatura é de 76 cm pode ultrapassar 1 metro a cada pode ser comprido.

O cão é um animal social que na maioria aceita o seu dono como o chefe da matilha - e possui várias condutas que de grande utilidade para o ser humano, possui excelente olfacto e audição e bom paladar e corredor rápido, é actualmente omnívoro e inteligente relativamente dócil e obediente no ser humano com boa capacidade de aprendizagem.

Eles resgatam pessoas de tornados, pessoas afogadas, e pessoas dentro de incêndios.

Resumo

Os cães

Os cães são mamíferos e vêm da origem do lobo cinzento e tem 4 patas e tem pelo. Os cães vivem no canil nas casas dos seus donos e nas caçadeiras. Alimentam-se de carne, ossos, rapão e bebem água e leite.

Os raças são o pastor alemão, labrador, dálmata, são bernardo, chihuahua, rottweiler, tickel, boxer, bulldog, basset hound, galgo afegão, boston terrier, siberian husky, scottish terrier, mastiff, setter gordon, golden retriever, shih tzu, fox-terrier, springer inglês, schmauser médio.

Os cães reproduzem-se por cruzes e também são bons guiladores de cegos e cães de água e também se utilizam-se para salva vidas e para pastores de ovelhas e cães de guarda e de cães policiais.

Os cães também são inteligentes, brincalhões e cachorros.

Os cães também são os melhores amigos das pessoas e de algumas raças são amigos. Os cores dos cães são brancos, pretos, castanhos, laranjas, cinzentos.

Os cães são os melhores animais de estimação de sempre para as pessoas. Este muito dos cães.

O Cão

O cão é ^{mamífero} ~~mamífero~~ tem quatro patas.
Os cães que são feludos e outros tem ~~exqueto~~ ^{exqueto}.
Os cães são amarelos, castanhos, pretos...
São leais, são, dormilhões, gozados, salitões, bem comportados...
A vida de um cão começa num leite...
Eles comem biscoitos, ossos, carne, pão...
Os raros são ratonáveis, chihuahua, pastor alemão, dalmata...
Vivem em casotas, ruas, canil, casote, quinta...
Reproduzem-se rapidamente.
As suas utilidades são ajudar os cegos, salvar vidas, encontrar drogas, ajudar as pessoas...
Os cães latam muito.
Os cães com problemas de intestinos.
O cão é o fiel amigo do homem.
~~Os cães são muito inteligentes.~~
Os diferentes e o que tu julgas mas são todos iguais.
Os cães andam, saltam, correm.
Os cães com fulga e sem ela.
Eles bebem água.
São muitos gozados.
Os cães com barba.
Vai no seu dono o membro dominante.
Gostam muito dos cães.

Os cães

- # O cão é um animal mamífero que ^{tem} origem do lobo, e ^{tem} quatro patas, tem pelo e se reproduz-se por ovos.
- ⇒ No mundo há várias raças de cães por exemplo: cinzeiro; Pastor Inglês; Cocker; Pastor do Labrador; Pastor alemão; Shetland; Schomberg; Setter Irlandês; Ilha-de-Rei; Shih-tzu; Pastor alemão; Spitz alemão; Doberman; Terrier Brasileiro; Shikhu Terrier; Husky; Setter Gordon; Fox-terrier; Mastiff; Shih-tzu; Doberman e também ^{algumas raças portuguesas} como: Serra da Estrela; Cão de água português; Galgo português; Cão de Vila; Bordigueiro; Serra de Aires; Pastor de Alentejo; Podengo português; Dalmata; São Bernardo e Salchicha.
- # O cão vive dentro da casa do dono, no canil e quando está aliado ao dono, na rua.
- # Os cães comem carne de todos os tipos, biscitos, ração e até os ossos e bebem leite ou água.
- # Os cães também se utilizam para a caça; pastoreio de rebanhos; como cão de guarda para vigiar propriedades ou proteger pessoas; fazer diversas coisas; resgatar afogados ou soterrados; guiar os cegos; puxar pequenos trens; como cão de companhia, e afamam disso tudo isto porque tem um afeto muito apurado.
- # Há alguns cães que são muito ferozes para os donos e para as outras pessoas.
- # Há cães de várias cores por exemplo: cor-de-laranja, castanho, castanho claro ou escuro, preto, branco com manchas, e alguns com muito pelo.

Os cães

Os cães são animais mamíferos que tiveram origem no lobo. Tem quatro patas e pelo de algumas cores. Os cães podem ser de caça, guarda, guias de cegos, salva-vidas e policiais. E as raças de cães são as seguintes:

- Dalmata
- Dobermen
- Pastor alemão
- Terrier português
- Podengo e mais algumas raças.

Os que estes cães gostam de comer é biscoitos e restos de comida. Estes cães são domésticos e reproduzem-se por cruzamento. Estes cães têm o olfacto e a visão muito apurada. Os cães podem ser adultos, cachorros, brancos, pretos, ou amarelos, médios, grandes, ou pequenos. Os cães são fofos e brincalhões, e gostam muito de crianças, bebés e adultos. Os cães vivem em casa, na cidade, no quintal, nas quintas e na rua e nas jaulas da polícia.

Os cães são ruidosos ou cães de casa. E os cães gostam muito de animais porque são muito fofos. Os cães podem variar do altura e do peso. Os adultos às vezes abandonam os cães porque não gostam deles.

Os cães são animais ferozes para os donos e para as outras pessoas quando os cães dormem para a luta ficam muito, muito ferozes.

O Cão

O cão é um animal inteligente, forte e corajoso. Ele é um animal mamífero. Ele come croquete e interior e carne de todos o que comem as pessoas. Os cães: é como os lobos. A diferença é na cabeça: a cabeça do lobo é mais magre que o cão.

O Cão são utilizados por caçar: Os cães tem um facto muito forte: Os cães sabe se alguém é simpático ou insimpático. O cão não é só para caçar. É também por ter companhia.

Quando um cão gosta^{muito} de seu professor, e quando seu professor vai as férias, tem uma problema: O cão fica na casa sozinho e pode morrer porque ele fique com^{muito} saudade com seu professora.

Tem diferente cães. eu conheço os dois: O cão em forma de salchicha e o Golden Retriever.

Nós fazemos com os cães as concursos.

Os cães, quando eles são com alegria, eles buscula a cauda. Os gatos e em contralto:

Quando os gatos são deprimida eles buscula a outra cauda. Mas quando eles são contente eles levaram a cauda.

A cauda é busculada pelo um ora.

Ele pesa 1 Kg a 70 Kg e a estatura 16 cm a 1m. A cauda é comprida ou curta. O pelo é: curto, comprido, encorralado ou lizo. A cor varia entre o preto e a branco, passando várias tons de castanha.

ANEXO 7



Os cães

O cão é vertebrado e mamífero carnívoro e talvez o mais antigo animal domesticado pelo ser humano.

Surgiu da domesticação do lobo cinzento asiático pelos povos daquele continente há cerca de 100.000 anos.

Alguns cães têm pelo curto, comprido, encaracolado ou lizo; alguns têm a cauda comprida ou curta, o peso 1kg a 110kg, a estatura de 16cm e pode ultrapassar 1m.

As raças que eu conheço são:

o chihuahua, o retriever, o pastor alemão, o Pit Bull, o S. Bernardo, o terrier, o spitz alemão, o rottweiler, o galgo afegão, o bulldog, o dálmata, o scottish terrier, o salicicha, o fochal, o mastiff e o siberian husky.

Os cães podem viver em casa dos donos, no campo e outras abandonadas dormem e vivem na rua.

Há cães que estão habituados a ser o centro das atenções dos donos mas quando os donos têm bebés ou outras coisas que os chame à atenção eles começam a morder a toda a gente.

Os cães podem comer massa, biscoitos, ração porque são omnívoros os cachorros bebem mais leite do que água.

Os cães têm muitas utilidades eles servem para guiar os cegos, para a casa, para salvar vidas dos afogados ou soterrados para guardar. Há homens que apóiam-se com a olfacto, a visão e a audição do cão.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____



Eles reproduzem-se por ovos.

Há cães amigos do homem e há cães agressivos que não gostam do homem.



O Cão

Os cães são inteligentes, alertas, vertedros, felizes e gaibos.

O cão tem estatura - 16 cm pode ultrapassar 1m.

Mamífero tem pelo curto, comprido, enrolado, lizo, com variações preto e branco, passando por vários tons de castanho, 4 patas pesa de 1 kg a 110 kg a cauda comprida curta, animal doméstico e animal irracional melior agressiva má.

Utilizam-se para: ~~quero~~ guardar, para os pastores, guardas, caçadores e polícia, porque tem a visão e o olfacto muito desenvolvidos e são espertos.

Agora vou dizer algumas ~~raças~~ raças: Bolengo, Pastor Alemão, Pastor Inglês, Pastor Escocês, Galgo, Afgão, Boston Terrier, Bluey, Golden retriever, Rottweiler, Filmore, Bulldog, Setter irlandês, Weimarer, Labrador, Setter irlandês, Boxer.

Eles vivem em casas, casas, ou quintas, eles descendem do lobo cinzento asiático tem quatro pernas e olfacto) são caçadores omnívoros e boa audição podem ser grandes ou pequenos alimentam-se de leite, carne, carne, ossos, restos e de outras coisas.

Reproduzem-se por óvulos devem ter mais ou menos 30kg, pensa-se que existem à 100.000 de anos, também são utilizados para filmes.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____





O cão é um animal vertebrado e é um mamífero de quatro patas e tem pelo. Há cães com pelo curto e pelo comprido. Ele reproduz-se por ovos e alimenta-se por ossos, carne, frutas, pedregre e restos de comida. Existem cães de várias cores amarelo, castanho, preto, castanho escuro e castanho claro. Os cães são da origem do Lobo cinzento. Existem cães da raça canino e de raça por exemplo: Labrado Retriever, Dalmata, Boston Terrier, Galgo afegão, Golden Retriever, Spitz alemão, Springer inglês, Scottish Terrier, Boxer, King Charles - spaniel, Yorkshire Terrier, Basset Hound, o amigo de pastor inglês (Cobtail), Setter irlandês vermelho, Siberian Husky, Cão de pastor alemão, Setter Gordon, Bulldog, Dobermann, Cocker, Cão de pastor escocês (collie), Mastiff, Fox Terrier, Dalmata, Schnauzer médio, Cavalier - King - Charles - spaniel. O cão é talvez o mais antigo animal domesticado pelo homem, e há mais de 400 raças caninas que actualmente são classificadas em diferentes grupos ou categorias.

O cão é um animal social que



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____



actualmente são classificadas em diferentes grupos ou categorias. O cão é um animal que na maiorias das vezes aceita a seu dono como "chefe da matilha" e possui várias características que o tornam de grande utilidade para o ser humano porque ajuda os humanos a libertar os territórios, defende os humanos, e também os ataca ele guarda as casas e guarda as hortas e as quintas. O cão é um excelente animal.



Os nossos cães

O cão é um animal doméstico, celebrado e mantido com pelo curto ou comprido, encaracolado, lizo e a cor varia entre o preto e o branco, passando por tons de castanho, e varia o peso entre 1kg a 110kg a altura é de 70cm pode ultrapassar 1m a cauda pode ser comprida, os cães têm muitas tipos de raças como: Dalmatas, Westie, Shetland Sheepdog, Bull Terrier, Boston Terrier, Jackal, Boxer, Golden Retriever, Galgo alentejano, Foxe - Terrier, Schnauzer, Pastor - alemão, São bernardo, Labrador, Pastor escocês, Cocker, Setter irlandês, Weimaraner, Setter Gordon, Shih Tzu, Pastor - inglês, Sharmauzer médio, Pedigree português, Serra da Estrela, Raposo do Alentejo. Eles vivem numa casa, numa quinta, num canal, ou dentro de casa. Eles alimentam-se de comida feita e a raça dos reproduzem-se no mundo.

Também que talvez o cão seja o animal mais antigo domesticado pelo lobo cinzento ancestral, mas os povos daquele continente há cerca de 100 000 anos. Embora a domesticação o homem realizou uma seleção artificial dos cães para suas atividades, características físicas e tipos de comportamentos o resultado foi uma grande variedade de mais 1400 raças comuns atualmente não podem ser divididas em diferentes categorias. O cão é um animal social que na maioria das vezes aceita o seu dono como o chefe da matilha e possui várias características de grande utilidade para o ser humano.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por:



possui várias características que o tornam de grande utilidade para o ser humano excelente olfacto e audição é bom. Eles resgatam pessoas de barcos afogados, pessoas afogadas e pessoas dentro de incêndios.



Os cães

Os cães são mamíferos e vêm do origem do lobo cinzento e tem 4 patas e tem pelo.
Os cães vivem no camil nas casas dos seus donos e nas casotas, alimentam-se de carne, ossos, ração e bebem água e leite.

As raças são o pastor alemão, labrador, dalmata, são bernardo, chihuahua, rottweiler, teckel, boxer, bulldog, basset hound, galgo apenão, boston terrier, siberian hirsty, scottish terrier, mastiff, setter gordon, golden retriever, shibi tsu, fox-terrier, springer inglês, shenauzer médio.

Os cães reproduzem-se por óvulos e também são bons guardadores de ovos e cães de casa e também se utilizam-se para salvar vidas e para pastores de ovelhas e cães de guarda e de cães policiais.
Os cães também são inteligentes, brincalhões e acrobáticos.

Os cães também são os melhores amigos das pessoas e de algumas não são amigos, e cor dos cães são brancos, pretos, castanhos, laranjas, cinzentos.

Os cães são os melhores animais de estimação são de sempre para as pessoas, gosto muito dos cães.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por:



Aluno 5



Os cães / cães

O cão é mamífero tem quatro patas.
Et cães que são peludos e outros tem espúletas.
Os cães são amarelo, casto, negro, preto...
São lealíssimos, amigáveis, gofos, saltões, bem comportados...
Et vida de um cão começa num beldio.
Eles comem biscoitos, arroz, carne, pão...
Et raças são rataloile, chihuahua, pastor alemão,
dalmatas.
Vivem em covatos, casas, parril, rua, quinta...
Reproduzem-se por cruzes.
Et suas utilidades são ajudar os cegos, salvar
vidas, encontram drogas, ajudam as pessoas...
Os cães ladram muito.
Et cães com problemas de intestinos.
O cão é o melhor amigo do homem.
São diferentes e o que tu julgas mas são todos iguais.
Os cães andam, saltam e correm.
Et cães com pulgas e sem elas.
Eles bebem água.
São muitos gofos.
Et cães com barba e sem ela.
Vai no seu dono o membro dominante te
E gosta muito dos cães.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____





Os Cães

O cão é um animal mamífero que tem origem do lobo cinzento, tem quatro patas, tem pêlo, é vertebrado e reproduz-se por ovos.

Do mundo há várias raças de cães por exemplo: Pinscher, Pointer Inglês, Cockerle, Pastor de Shalador, Boxerle, Shih-tzu, Labrador, Setter Irlandês, Shar-pei, Shih-tzu, Pastor alemão, Spitz alemão, Beagle, Terrier Brasileiro, Yorkshire Terrier, Husky, Setter Gordon, Fox-terrier, Staff, Shih-tzu, Beagle e também conheço algumas raças portuguesas que são: Serra da Estrela, Cão de água português, Labrador, Cão de fila, Borderquero, Serra de Aires, Braqueiro de alentejo, Podengo português, Dalmata, São Bernardo e Lelicheu.

Um cão vive dentro da casa do dono, no campo e quando estão abançados, na rua.

Os cães comem carne de todos os tipos, leite, ovos e até os ossos e bebem leite ou água.

Os cães também se utilizam para a caça, pastoreio de rebanhos, como cães de guarda para vigiar propriedades ou proteger pessoas, fugir de incêndios, resgatar afogados do mar, guiar cegos, puxar pequenos trens, como cão de companhia, e afimbar disso tudo isto porque tem um olfato muito apurado.

Os cães de várias cores por exemplo: Cão-de-linha, castanho,



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____



castanho claro ou escuro, preto, branco, com manchas, e alguns com muito pêlo.
E algumas raças que são muito ferozes para os donos e para as outras pessoas.



Os cães

Os cães são animais mamíferos que têm origem ao lobo cinzento. Têm quatro patas e pelo(s) de algumas cores esquelata. Os cães podem ser de casa, guarda, guias de rega, salvar vidas e policia. Os tipos de cães são os seguintes:

- Dalmata
- Dogue
- Pastor Alemão
- Bordigueira Portuguesa
- Podengo e mais algumas raças.

O que estes cães gostam de comer é leite, leite materno e restos de comida. Estes cães são domésticos e reproduzem-se por cruzamento. Estes cães têm o olfacto e a visão muito apurada. Os cães podem ser adultos, cachorros, brancos, pretos, amarelos, medidos, grandes, ou pequenos. Os cães são fofos e brincalhões e gostam muito de brincar, bebés e adultos. Os cães vivem em casa na estrada, na quinta, na quintal e na rua e ainda na jaula da policia. É há cães vendidos ou cães de raça. É as crianças gostam muito de animais porque são muito fofos. Os cães podem variar de altura e de peso. Os adultos às vezes abandonam os cães porque não gostam deles.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____



Há animais ferozes para os donos e para outras pessoas. Quando os cães nam para a luta ficam muito, muito ferozes.



O Cão

O Cão é um animal inteligente, forte e ~~corajoso~~ ^{corajoso}. Ele é um animal mamífero. ~~Ele que~~ ^{pesa} 1 Kg a 10 Kg e a ~~estatura~~ ^{altura} 76 cm a 1 m. A cauda é comprida ou curta. O pelo é curto ^{ou} comprido, encavalado ^{ou} liso. A cor varia entre o preto e o branco, passando ^{por} várias tons de castanho. Ele come ~~de~~ ^{todo} o resto, ~~por~~ ^{isso} é omnívoro. Os cães ~~são~~ ^{são} como os lobos; a diferença é na cabeça: a cabeça do lobo é muito maior ^{que} a do cão. Os cães ~~são~~ ^{são} utilizados ~~para~~ ^{para} caçar. Os cães têm um ~~affecto~~ ^{afecto} muito forte. Os cães ~~são~~ ^{são} muito simpáticos ^{ou} ~~insimpatéticos~~ ^{antipáticos}. O cão não é só ~~para~~ ^{para} caçar, ~~é~~ ^é também ~~para~~ ^{para} fazer companhia. Quando um cão gosta muito de seu professor e quando ~~seu~~ ^{este} professor vai ~~de~~ ^{de} férias, ~~tem~~ ^{tem} um problema. O cão fica ~~na~~ ^{em} casa sozinho e pode morrer, porque ele fique com muitas ~~sabedoras~~ ^{de} com seu professora. ~~eu~~ ^{do} dono. Há ~~tem~~ ^{tem} diferentes ~~cães~~ ^{raças}. Eu conheço ~~na~~ ^{na} duas: O cão em forma de salchicha e o Golden Retriever. Nós fazemos também com os cães os ~~concorridos~~ ^{concurso}.



Data: 10/02/2010

Trabalho realizado por: _____

