

## INTRODUÇÃO

O ensino da escrita tem em nossa opinião gerado alguma controvérsia. Ensinar e aprender a escrever parece estar completamente fora de moda. Quando se pede a alguém que escreva seja um documento, uma canção, um artigo encontramos frequentemente respostas do tipo:

- Sei lá escrever isso...
- O que é que tu queres que eu escreva?
- Como é que se escreve?

A escrita parece não fazer parte do quotidiano das pessoas. Nesse sentido a problemática da escrita para quem como nós se dedica a este tipo de actividades, cria em nós a vontade de conhecer todo o cruzamento de capacidades, relacionamento e funcionamento indispensáveis às várias aprendizagens de escrita.

Indiscutivelmente saber escrever é uma tarefa que requer várias competências. Entre estas, saber adequar o texto à situação de comunicação parece-nos um problema a ter em conta.

Actualmente, defende-se que a exercitação do discurso oral é fundamental para o desenvolvimento de competências, quer de competências emergentes da capacidade de escrita, quer da iniciação à escrita, quer do desenvolvimento da capacidade de escrever.

Como professora do 1º ciclo do ensino básico, no Externato Camões, em Rio Tinto, ensinar a escrita aos meus alunos tem sido uma tarefa morosa, difícil, mas muito aliciante.

Assim sendo, senti necessidade de aprofundar conhecimentos acerca de teorias, modelos e estratégias que levem à concretização da capacidade de escrever dos meus alunos.

Sabendo à partida, o quanto morosa se torna a aprendizagem do processo da escrita, tentamos com este trabalho conseguir alguns objectivos que passamos a enumerar.

## OBJECTIVOS

- *Motivar para a importância da escrita;*
- *Detectar problemas ao nível da aprendizagem da escrita;*
- *Apresentar propostas que possam superar as dificuldades ao nível da expressão escrita;*
- *Estabelecer relações a nível da expressão oral e expressão escrita;*
- *Construir uma síntese sobre os principais modelos existentes acerca do processo de escrita;*
- *Formar alunos escreventes.*

Esta preocupação ao nível da aprendizagem da escrita apresenta-se quase como um desígnio nacional. A prová-lo vem Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP), que vem alertar para a necessidade de uma constante formação ao nível das competências essenciais.

O PNEP<sup>1</sup> tem tentado colmatar as lacunas existentes uma vez que vem mobilizando os professores do 1º ciclo do Ensino Básico de Norte a Sul de Portugal. Tal facto mostra que a escola portuguesa está em mudança. Em simultâneo, também o Plano Nacional de Leitura<sup>2</sup>, também tenta implicar todos aqueles que se preocupam com a educação, no sentido de formar leitores.

Antes de apresentarmos a revisão da literatura pensamos que a definição de alguns termos apresenta grande pertinência, visto fazerem parte

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional do Ensino do Português é um programa de formação destinado a professores de 1.º ciclo, com o objectivo de melhorar os níveis de desempenho dos alunos, através da modificação das práticas de ensino da língua.

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus.

do enquadramento teórico, se bem que mais adiante, quando tratamos a revisão como subprocesso do processo de escrita, voltemos a reflectir acerca daqueles conceitos.

Definição dos termos:

- *Consciência fonológica* – denomina-se a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:

1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, pode ser segmentada em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas;
2. A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (Byrne e Fielding, 1989).

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral da sua comunidade. É na relação com diferentes formas de expressão oral que esta habilidade metalinguística se vai desenvolvendo, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico.

- *Consciência fonémica* – consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança. Esta habilidade passa a desenvolver-se aquando o processo de aquisição da escrita. Desta forma, percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da lectoescrita, ao mesmo tempo que com o domínio da escrita a consciência fonológica se aprimora. Assim, estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

- *Texto e não texto* – a noção de competência textual remete-nos, antes de mais para a capacidade de reconhecer que um aglomerado de frases constitui um texto coerente (ou não), sendo certo que este reconhecimento implica a mobilização de saberes de várias ordens. Por um lado, há que compreender a ordem da organização global do texto, a relação entre as frases e a estruturação das frases entre si. Por outro lado, é também sabido que o texto pode ser coerente para um sujeito e não ser para o outro, que não esteja na posse de dados contextuais fundamentais para retirar sentido do texto.

Neste contexto decorre uma concepção de texto que está muito para além da simples conexão das frases à superfície do texto, encarando-se a coerência textual, tal como considera Van Dijk (1984), como um fenómeno de estrutura em que o que realmente conta não é tanto a presença de conectores a ligar as frases, mas o facto de as proposições subjacentes a tais frases estarem conectadas.

Tal como diz Fonseca (1988:11), “é na não ruptura do mundo recriado nos produtos verbais com o mundo cognitivamente ordenado para que remetem que reside a sua coerência.”

- *Revisão* - Falar do subprocesso de revisão no âmbito da aprendizagem da expressão escrita implica definir alguns conceitos, que em nossa opinião compõem a consciência metalinguística, sempre presente ao nível da revisão, uma vez que tal processo aponta para a reflexão ou controlo deliberado, cujos processos cognitivos vêm incidir sobre a linguagem, visando uma tomada de decisões, (Barbeiro, 1994).

A escrita como estratégia de aprendizagem será tanto mais eficaz se passar pela revisão dos escritos, pelos próprios autores e, através desse processo, pela consciência que vão construindo acerca da dimensão metacognitiva da tarefa.

Ao contrário da fala, a escrita, permite sucessivas releituras, como “processo que faz progredir o texto, dispõe de tempo e tem como objectivo

encontrar o novo. De onde esta constatação paradoxal: é produzindo que eles inventam a sua produção” (Fabre-Cols, 2002: 38).

Segundo Gombert (1990:194), trata-se do controlo dos processos de textualização que define como “um conjunto de comportamentos de controlo dos processos de tratamento do texto, tanto no que respeita aos seus aspectos formais, como no que se refere às representações não estritamente linguísticas das informações que ele mobiliza” e que parecem ser bastante facilitados pela revisão.

Deste modo, pode dizer-se que a escrita, sobretudo na sua fase de revisão a posteriori, para além de constituir um importante instrumento de reflexão sobre o conteúdo do texto, propicia também uma reflexão sobre os processos da própria escrita, o que concorre para uma maior consciência da importância da tarefa de revisão como potenciadora de aprendizagens sobre a língua.

- *Consciência metalinguística* - A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintáctica de enunciados.

Quando a criança inicia seu processo de alfabetização escolar, ela já é capaz de utilizar a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados ou conteúdos. Essa competência linguística é adquirida naturalmente, durante o processo de socialização, implicando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não consciente, que orientam a actividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico. Nas palavras de Teberosky (1994), a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma, faz com que ela possa ser utilizada também como objecto de conhecimento, o que

caracteriza a actividade metalinguística. Tal actividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintáctico) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).

As pesquisas desenvolvidas sobre o tema da consciência metalinguística vêm demonstrando que as habilidades nela envolvidas estão longe de se comportar como um conjunto homogéneo (Yavas, 1988). Assim, certos julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambiguidades semânticas, parecem desenvolver-se tardiamente, enquanto certos comportamentos indicativos de reflexão sobre aspectos fonológicos da linguagem são encontrados mais precocemente. A partir dos de dois anos de idade encontramos, por exemplo, observações e questões a propósito da pronúncia de certas palavras, do modo de falar ou do sotaque de certas pessoas, exercícios repetidos de pronúncia de fonemas recentemente adquiridos, jogos baseados sobre a produção ou invenção de rimas, sobre a articulação ritmada de sílabas sem significado (Content, 1985).

As diferentes habilidades envolvidas no desenvolvimento da consciência metalinguística, tanto do ponto de vista da consciência do aspecto segmental da linguagem oral em seus diversos níveis (fonemas, sílabas e palavras), quanto do ponto de vista da consciência de aspectos sintácticos relativos à estruturação gramatical das sentenças, estão relacionadas com o processo de aquisição da linguagem escrita.

- *Sílaba* - A segmentação silábica é uma capacidade que surge por volta dos 6 anos face ao fenómeno, ou seja, a consciência fonológica constitui-se também em interacção com a aprendizagem da leitura e da escrita (Gombert 1988).

No discurso escrito, as palavras podem ser segmentadas para acomodar melhor o texto no final da linha tipográfica. Esse processo, conhecido como hifenização, segmenta as palavras preservando as sílabas. Quando segmentamos o discurso em sílabas percebemos as dificuldades que envolvem uma definição rigorosa dessa unidade formal. São dificuldades semelhantes às

encontradas na definição de palavra. Vejamos, na sequência, características relevantes das sílabas.

A sílaba resulta da segmentação do discurso em nível fonológico, portanto não é unidade significativa. A sílaba se compõe de um número reduzido de fonemas, que varia geralmente entre um e cinco.

- *Consciência metapragmática* - saber o que dizem e o que escrevem em certas e determinadas situações remetemo-nos para o campo de consciência metapragmática.

## ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como qualquer trabalho de investigação também o nosso está dividido em partes devidamente sequencializadas, que passamos a apresentar.

Após uma breve introdução, onde justificamos a escolha do tema e apresentamos os objectivos que nos propomos atingir, queremos ainda reflectir acerca de autores, conceitos e modelos que nos trazem novas luzes sobre o acto de escrever, e perspectivas várias sobre a escrita e sua aprendizagem.

Na parte prática, que remetemos para a metodologia, apresentamos os textos produzidos pelos alunos e a sua posterior correcção.

As estratégias de revisão utilizadas confrontam o aluno com o erro, no sentido de estes poderem verificar, reflectir e superar as lacunas verificadas.

Segue-se em breve uma nota conclusiva, bem como as recomendações para futuros estudos, e no final apresenta-se a respectiva bibliografia.

# CAPÍTULO I

## 1 - PROMOÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

Na sociedade de direitos de igualdade em que vivemos, as demais deficiências na aprendizagem da expressão escrita não deixam de ser motivo de preocupação social, tendo em conta que esta aprendizagem é o pilar do desenvolvimento. Este facto tem-se manifestado na escola, nos vários níveis de escolaridade, iniciando no 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Universitário.

Há uma grande necessidade de intervir, quando o aluno desde logo manifesta insatisfação na aprendizagem da expressão escrita. Assim, a criação de uma dinâmica capaz de minimizar as dificuldades com que os alunos e os professores se confrontam, é uma urgência hoje em dia.

Os professores de Língua Portuguesa, são porém os mais os mais implicados uma vez que estamos a falar na língua materna.

A Escola tem como tarefa facultar esta aprendizagem aos alunos, mas os maiores intervenientes neste processo ensino - aprendizagem são os professores ligados ao ensino da língua materna.

Existe uma grande dificuldade por parte da escola, em relacionar-se com outros factores responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem, embora não lhe sejam desconhecidos.

Em relação ao papel que a escrita tem na sociedade, Morais afirma:

A leitura é já indispensável na vida quotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Os textos escritos substituem a informação falada, individual, nos aeroportos e nas estações, nas lojas, nos bancos. Já não se trata só de ser capaz de ler o nome da estação do metro, os pequenos anúncios, ou o número de telefone de alguém na lista telefónica, mas de saber ler a informação por Minitel, os boletins de previsão meteorológica, os catálogos turísticos, as literaturas dos medicamentos, as instruções para a utilização de equipamento electrodoméstico, etc.

(Morais, 1997:2)

## **2 - O LUGAR DA ESCRITA NOS PROGRAMAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A segunda etapa do Ensino Básico, o 1º ciclo, tem a duração de quatro anos de escolaridade obrigatória e cada ano escolar é da responsabilidade de um único professor (monodocência).

O ensino global e o desenvolvimento curricular assentam em experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadas (Ministério da Educação, 1998).

O programa do 1º ciclo do Ensino Básico tem como base para o seu quadro de referências a Lei de Bases do sistema educativo e o Decreto – Lei nº 286/89 (Ministério da Educação, 1990).

As orientações nele enunciadas apontam no sentido de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que garantam o sucesso escolar dos mesmos, cuja avaliação é centrada no seu percurso escolar e é partilhada entre aluno e professor.

Outro ponto enunciado preconiza a consciencialização educativa contínua, propondo uma concepção de educação integrada e o desenvolvimento do aluno a partir dos conhecimentos anteriores.

### **2.1 - LÍNGUA PORTUGUESA / COMUNICAÇÃO ESCRITA – 1º ANO**

Em virtude do projecto de intervenção ser centrado no âmbito da linguagem escrita, achou-se primordial analisar esta área curricular no Programa do 1º ciclo. A Língua Portuguesa ou a Língua Materna é considerada como factor integrador dos diversos conteúdos disciplinares, assim como factor de apropriação e transmissão desses conteúdos.

#### **OBJECTIVOS GERAIS**

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Desenvolver as competências da Escrita e da Leitura;
- Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.

As estratégias dos professores, são no sentido de ajudar as crianças a descobrir a leitura e a escrita, levando-as a reconhecer e discriminar letras e palavras representando-as graficamente; a saber o que são letras e palavras dando-lhe um sentido, dado que os símbolos escritos representam coisas e apoiá-las a obter a significação correcta de conjuntos de grafemas. Têm de descobrir o sentido e o funcionamento da escrita.

As situações de aprendizagem são associadas a situações de prazer e têm em conta os interesses dos alunos e a sua realidade, assim como a individualidade de cada um. São elas:

## **2.2 - Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura**

- Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícias...).
- Experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela Língua escrita (actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes).
  - Ouvir/ler histórias e livros de extensão e complexidades progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos.
  - Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias.
  - Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir das suas ilustrações.
  - Comparar as hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouve ler).
  - Localizar, em jornais, notícias, a partir de imagens.
  - Comparar, em diferentes jornais, as mesmas notícias e as imagens que as ilustram.
  - Localizar, em jornais, as páginas que indicam programas de televisão, programas infantis...
  - Descobrir e localizar, em jornais e revistas, e através das imagens, um programa de televisão de que gosta.

- Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita (recados, avisos, descobertas realizadas, convites, correspondência interescolar, correspondência com autarquias, bibliotecas, museus...).

### **2.3 - Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura**

- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, correspondência...).

- Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividades e de projectos em curso (escrita do nome próprio, nome completo, nomes dos companheiros, registo de presenças, de tarefas, de aniversários, etiquetas, avisos, recados, convites, correspondência, relatos de visitas de estudo).

- Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria (cada aluno ter um caderno onde possa fazer tentativas de escrita, garatujar, escrever como souber, o que quiser, quando quiser).

- Relacionar produções orais dos alunos com a sua forma escrita (discursos do quotidiano, histórias).

- Experimentar múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras.

- Reconstruir o texto com expressões ou com palavras recortadas, em presença do modelo, sem a presença do modelo, no quadro de pregas, no flanelógrafo, nos cadernos.

- Descobrir expressões iguais ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções.

- Reconhecer expressões ou palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções.

- Coleccionar as palavras descobertas e reconhecidas.

- Construir novos textos com expressões ou palavras já recortadas.

- Comparar textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.
- Descobrir elementos comuns a várias palavras.
- Construir palavras por combinatória de elementos conhecidos.
- Construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma sílaba, inicial, média, ou final).
- Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas.
- Realizar jogos de substituição de letras ou de sílabas para formar outras palavras (com letras móveis, sem letras móveis).
- Realizar jogos de comutação de letras para formar outras palavras.
- Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, discursos do quotidiano, de carácter utilitário, a partir de palavras ou de imagens).
- Praticar o aperfeiçoamento de textos, em grupo, com o professor, e integrá-los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar).
- Ler textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ler textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para o professor, para um grupo, para um companheiro).
- Relacionar textos lidos com as suas vivências escolares e extra-escolares.
- Ler livros ou textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.
- Identificar personagens e acções.
- Recriar textos em várias linguagens (recontar histórias, dramatizar histórias).

#### ***2.4 - Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação***

- Recolher documentação (gravuras, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos).
- Organizar e classificar a documentação segundo critérios diversos (grandes temas, subtemas, ordem alfabética...).

- Construir um dicionário ilustrado (imagem/palavra), organizando-o Segundo critérios combinados (por temas, por ordem alfabética...).
- Consultar listas de palavras organizadas segundo critérios diversificados.
- Consultar ficheiros de imagens.
- Consultar o dicionário ilustrado.

### **3 – A EMERGÊNCIA DE COMPORTAMENTOS DE EXPRESSÃO ESCRITA**

Saber escrever requer muito mais do que escrever as letras, do que escrever um texto.

Cassany (1993a), reconhece que há textos completamente diferentes uns dos outros:

- uma carta, um conto, uma receita...

A utilidade deste tipo de textos, ou seja, para que servem, quando se usam, como se usam, prepara a criança para aprender a ser autor/produtor.

Na perspectiva deste investigador, aprende-se a escrever muito antes de se copiar a primeira letra. Assim, é fundamental valorizar os escritos – desenhos, rabiscos – que antecedem à escrita propriamente dita. Este tipo de trabalho inicia-se ainda no Jardim Escola.

As “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação, 1997), são um documento que, sem dúvida, veio preencher uma lacuna importante no desenvolvimento curricular no jardim-de-infância, ao dar intencionalidade educativa à prática dos educadores de infância que muitas vezes caía na improvisação e careciam de suporte teórico.

As linhas curriculares que define, têm como objectivo a qualidade na educação pré-escolar. Tal como refere Formosinho (1994:74) “...a qualidade atinge-se intencionalizando a actividade educativa.”

Uma das intencionalidades da educação pré-escolar, tendo em conta as implicações pedagógicas daí resultantes, é a continuidade educativa, cujas orientações curriculares enunciam, sendo um dos suportes dos seus fundamentos.

Se a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, conforme afirma a Lei - Quadro, então, segundo este documento

devem ser criadas condições necessárias para que as crianças continuem a aprender na etapa seguinte, o que pressupõe igualdade de oportunidades no acesso à mesma.

O mesmo documento aponta para que a actividade educativa se desenvolva num espaço vocacional alargado, que ofereça possibilidades de interacção (Ministério da Educação, 1997:42) “entre crianças e adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino”.

Também é referido, que a transição para a escolaridade obrigatória, requer por parte dos educadores uma atenção, flexibilidade e receptividade que ajudem a facilitar respostas adequadas a esse processo, que implica mudança e “... adaptação por parte da criança que entra para o novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (Ministério da Educação, 1997:42).

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

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

(Ministério da Educação, 1997:90)

A integração do novo espaço educativo, será mais fácil, se as crianças tiverem uma atitude positiva face à escola. A imagem que criam da “escola primária”, tem muito a ver com a intervenção e colaboração dos pais e professores, considerados peças fundamentais no modo de ver a transição. As

linhas orientadoras apelam para um envolvimento comum destes intervenientes educativos, nos projectos das escolas.

Efectivamente, a atitude positiva face à escola é fomentada se existir diálogo e interajuda entre pais, educadores e professores, sendo aliás, uma condição prioritária para a promoção do sucesso escolar das crianças que enfrentarão um novo contexto educativo.

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

O mesmo documento salienta que a educação pré-escolar deve garantir condições de futuras aprendizagens, sem contudo, se centrar apenas na escolaridade obrigatória, mas sim no contacto com a cultura e com os instrumentos úteis, que a levam a aprender ao longo da vida.

Saber ler e escrever na sociedade actual, tornou-se uma necessidade básica para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza. Ler e escrever, é muito mais que cumprir a alfabetização do sistema escrito. O desafio que hoje a escola enfrenta, é o de incorporar todos os seus alunos na cultura do escrito, de modo a que façam parte e sejam membros plenos da comunidade alfabetizada, (Lerner, 1998), ou seja, da nova literacia (saber fazer em situação).

## CAPÍTULO II

### 1 – O PROCESSO DA ESCRITA

Nem sempre se enquadrava a aprendizagem da escrita da forma como hoje é assumida. Até aqui, a escrita era vista como um produto, e no início e decorrer da sua aprendizagem copiavam-se modelos de boa escrita. Actualmente, a escrita é assumida como um processo, onde o aluno é visto como o “responsável” desta aprendizagem. Esta abordagem (como um processo) fundamenta-se nos princípios da psicologia cognitiva. Aprofundar o estudo dos modelos que maior relevo tiveram no âmbito da escrita, nomeadamente os modelos de J. R. Hayes e L. S. Flower (1981), C. Bereiter e M. Scardanalia (1983) bem como de M. Charolles (1986) e C. Garcia Debanc (1986), parece-nos um aspecto fundamental, para todos os que se preocupam com as questões que se prendem com o ensino - aprendizagem da expressão escrita.

Deste modo, os estudos realizados começaram a centralizar a sua atenção na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo de construção do texto.

O modelo de Flower e Hayes (1981) já citado, é um marco de referência das alterações operadas que conduziram à visão da escrita como um processo. Este modelo descreve os processos mentais que actuam durante o processo de escrita, a partir do contexto da tarefa e da memória de longo prazo do escritor, sendo a componente relativa ao contexto de produção que envolve a execução da tarefa durante o processo de escrita, propriamente dito (Luís Barbeiro, 1999:59; Carvalho, 1998; Amor, 1993).

O referido modelo ao descrever os processos mentais que actuam durante o processo de escrita, também demonstra o modo como as fases que o compõem não são lineares, apresentando, contudo características

recursivas. Assim sendo, na escrita interagem três subprocessos: planificação, redacção e revisão. A interactividade implica a recursividade, controlada por um mecanismo monitor que determina a passagem de um subprocesso a outro.

Na fase de **planificação** têm-se em conta os objectivos, as características do receptor, a recolha de informação a integrar ou não no conteúdo, a organização e a forma do texto. À medida que o texto vai sendo produzido, existe a possibilidade de o sujeito tomar decisões diferentes das estabelecidas no plano inicial, o que implica o recurso a nova planificação. Nesta perspectiva Humes (1983) salienta dois tipos de planificação: uma de âmbito mais geral que corresponderá, à fase de pré-escrita, ou seja, ocorrerá predominantemente antes de se iniciar a escrita propriamente dita; outra de carácter mais específico que terá influência nas decisões a tomar sobre unidades particulares como o parágrafo, a frase ou a palavra.

A **redacção** traduz-se na concretização do plano de linguagem escrita, ou seja, na representação gráfica do pensamento. Aparece-nos como um processo de transformação que exige maior grau de explicitação. Em Vygotsky (1991) podemos encontrar a distinção entre linguagem interior e linguagem comunicativa, na medida em que a primeira aponta as representações às quais, apenas o sujeito escrevente tem acesso, não funcionando por isso, como instrumento de comunicação.

Para Emília Amor (1993:117), a redacção implica (entre outro tipo de conhecimento) ter competência para saber escrever um texto coeso. A autora enfatiza às seguintes operações:

- Seleccionar elementos articuladores intra e interfrásicos;
- Utilizar substitutos pronominais e gerar cadeias de anáforas;
- Estruturar as referências (nominais, temporais e espaciais);
- Realizar operações de determinação;
- Proceder a substituições lexicais;
- Realizar apagamentos elipses, repetições oportunas, precisões, explicações, restrições de sentido;

- Hierarquizar os tópicos discursivos (instalar, prosseguir ou mudar de tema);
- Efectuar uma pontuação adequada (ao nível da frase e do discurso).

A **revisão** tem como objectivo último o aperfeiçoamento geral do texto. O processo de escrita não é um processo que se finaliza de imediato e as alterações provenientes da actividade de leitura que, normalmente, o sujeito mobiliza enquanto escreve o primeiro texto, podem ser insuficientes. A necessidade de passar à fase da pós-escrita (nomenclatura utilizada por Graves, ...) parece um aspecto que deve ser conscientemente activado no processo de ensino - aprendizagem da expressão escrita, pois a revisão não se limita a uma simples releitura do texto (Flower e Hayes, 1981; Scardamalia e Bereiter, 1983; Fayol e Schneuwly, 1987; Barbeiro, 1994,1999; Santos, 1994).

Para Flower e Hayes (1981) a revisão inclui os subprocessos de avaliação e de reformulação, também já considerados por outros autores com designações diferentes. Barbeiro (1994, 1999), no âmbito da revisão, destaca os componentes da leitura e de correcção.

São vários os estudos que têm vindo a alertar para o facto de em contexto escolar, a grande ênfase ter sido atribuída à fase da redacção, esquecendo-se, frequentemente, o professor de ajudar a planificar e a rever o texto.

Santos (1994) ao preconizar um modelo de estratégia de ensino – aprendizagem da escrita na aula de língua materna salienta que:

O treino de elaboração de um plano – guia ajuda o aprendente a dominar estratégias de planificação: operações de hierarquização de ideias, de distribuição da informação pelos vários parágrafos, de delimitação do âmbito pragmático da parte inicial e da parte conclusiva do texto, momento de síntese do qual, ressaltam, essencialmente, aqueles conceitos, emoções, desejos que mais directamente consubstanciam a sua macro – estrutura.

(Santos, 1994:137)

Cassany et al. (1998) referem, tal como Fernandez e tal. (1985), a importância da descoberta de interesse, do prazer e dos benefícios que a

expressão escrita proporciona como objectivo essencial na aula de língua e como elementos de motivação (p:259). Também reconhecem que uma preocupação excessiva pela gramática deixa de lado aspectos de coerência, coesão e originalidade do escrito, que podem ser mais divertidas para o aluno; crer que se tem que usar sempre uma linguagem formal e complexa supõe acrescentar dificuldades ao acto de escrever e conduzir à frustração e ao desinteresse. Pensam que a importância de se valorizar os textos, salientando os pontos fortes e conduzir à correcção, na fase de revisão dos pontos fracos, é fundamental no processo de aprendizagem de expressão escrita.

Graves (1991) também assinala que a preocupação com a ortografia compete com a geração de conteúdo, pois quando o aluno se interrompe, permanentemente, para atender à correcção ortográfica perde o fio do estava a querer dizer.

Barré – De Miniac (1996), ao afirmar que o escritor aprendiz não é apenas um sujeito cognitivo, mas também um sujeito caracterizado por uma história pessoal e social, reforça a necessidade de articular na didáctica da escrita as dimensões psico – afectivas e psico – culturais com as dimensões psicognitiva e psicolinguística.

A este respeito, Cassany (1993b) considera que não há uma única maneira ou método de escrever. Os processos redaccionais dependem do estilo cognitivo individual e da personalidade de cada um.

Grabe e Kaplan (1996) sintetizam os principais aspectos que o movimento da escrita como processo fizeram notar. Segundos os autores, esta prática de escrita encoraja:

- A descoberta própria e “voz” autoral;
- A escrita com significado para quem escreve;
- A necessidade de planificar, a escrita como uma actividade contextualizada e com um objectivo;
- Actividades de intervenção e de pré – escrita, múltiplos rascunhos com *feed-back* entre eles;
- Uma variedade de *feed – back* de audiências reais, seja dos pares, de

pequenos grupos, e/ou do professor, através de conferências, ou através de outro tipo de avaliação formativa;

- Escrita livre como forma alternativa de gerar escrita e desenvolver a expressão escrita, ultrapassando os bloqueios iniciais;

- Conteúdo da informação e a expressão pessoal como sendo mais importantes que um produto final de gramática e uso;

- A noção de que a escrita é um processo recursivo onde, as tarefas são repetidas alternativamente e tantas vezes quantas necessárias;

- A consciencialização dos estudantes do processo de escrita e das noções de audiência, voz, planificação, etc.

## 2 – DIFERENÇAS ENTRE O DISCURSO ORAL E O DISCURSO ESCRITO

### Composição e competências linguísticas

A classificação das competências linguísticas na dicotomia (oral/escrita e recepção /produção) transmite uma ideia ingênua de que se tratam de acções discretas, que se desenvolvem independentemente do uso real da língua e que em consequência disso, devem ser ensinadas de forma isolada.

A organização das unidades didácticas especificamente dedicadas a cada uma dessas competências linguísticas, ou mesmo a proliferação de artigos e livros sobre cada uma, fomentam uma visão compartimentada e simplista. Mais recentemente, o desenvolvimento de propostas didácticas integradoras, como por exemplo o “project work” e o “enfoque por tarefas”, insistiu na necessidade de inter-relacioná-las entre si e de tratá-las de modo integral na sala de aula.

Na realidade, uma análise realizada dos modelos cognitivos de processamento linguístico desenvolvidos por cada competência linguística mostra a sua independência mútua.

Seguindo o modelo de Levelt (1989), o processo de produção oral inclui *um sistema de compreensão da fala*, “escrita interior”, auto-escuta, em que o orador verifica a correcção dos enunciados que vai gerando.

Nomeadamente às competências da escrita, é conhecido o papel mediador fundamental que realiza a oralidade para sua aquisição, inclusivamente quando o indivíduo já tenha adquirido *vocalização* ou *sub-*

vocalização, na prática corrente da leitura e da escrita silenciosas.

Mas, é precisamente na composição que a integração das competências resulta fortemente. Hayes (1996:16) destaca a importância essencial que tem para a produção de texto o processo da leitura, que domina *ler para avaliar o texto*, e que consiste em ler as próprias produções intermédias que vai gerando o autor durante a composição, e que serve para avaliar se realmente se cumprem os objectivos propostos.

Segundo aquele autor, este tipo de leitura é mais exigente que a leitura compreensiva de textos, pois requer apenas compreender ideias gerais ou específicas, mas nunca exige comparar estes com os planos do autor. Além disso, o mesmo autor salienta que a composição também requer outros tipos de leitura, como por exemplo, a leitura de instruções ou de modelos.

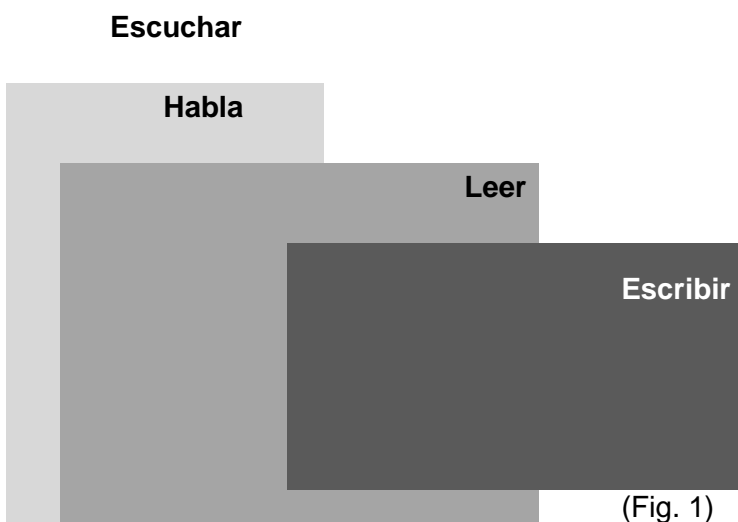
Por último, a integração das competências orais na composição depende muito do axioma ou até mesmo de pressuposição de que a linguagem – oral ou escrita – é social e de que é falso afirmar-se que o autor trabalha sozinho e isolado, sem que componha em sociedade, em colectividade, actuando conscientemente ou não, de distintas formas com potenciais co-autores.

A associação entre composição de textos e literatura impôs a representação social de que a produção escrita é uma tarefa solitária (como é a redacção de poemas e contos), mas numa análise detalhada das práticas sociais não literárias (ciências, periódicos projectos de empresas, correspondência) mostra que o normal é que vários indivíduos (co-autores, secretários, correctores, editores, periódicos, etc) cooperam juntos na realização de textos, cujas versões finais nem vão adiante.

Esta constatação vem mostrar que deve incluir-se nas micro competências da pessoa que escreve um texto, as destrezas da conversação, para que estas possam inter – actuar com todos os potenciais colaboradores.

Resumindo, é muito mais correcto entender as destrezas como um entrelaçado de uso linguísticos, que incluem competências simples e iniciais, como o ouvir, por exemplo, e competências compostas, que já são posteriores e muito mais complexas, como é escrever. Vejamos a seguinte figura (fig. 1) onde Cassany mostra a relação entre várias destrezas: Escutar, Falar, Ler, Escrever.

#### Interrelación de habilidades lingüísticas



A importância atribuída à leitura no âmbito do processo de escrita é-nos apresentada no quadro que se segue, onde existe uma grande riqueza e variedade de situações na leitura e na produção oral que podemos encontrar na produção de textos, nas salas de aula (fig. 2) (Cassany, 1999)

## La lectura y la conversación en la composición

Proc.	Subproceso	Actividad lectora	Actividad oral
<b>Planificación</b>	Representación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de instrucciones escritas.</li> <li>• Lectura de modelos de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> <li>• Interacción con coautores.</li> <li>• Interacción con colaboradores externos.</li> </ul>
	Generación de ideas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de datos en fuentes escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de datos en fuentes orales.</li> <li>• Interacción en <i>brainstorming</i> con colaboradores y coautores.</li> </ul>
	Organización de ideas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y comprensión de listas y esquemas</li> <li>• Lectura de modelos de texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción con coautores y colaboradores externos.</li> </ul>
	Formulación de objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de objetivos propios y externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociación con coautores.</li> <li>• Comparación con colaboradores externos.</li> </ul>
<b>Textualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referenciar.</li> <li>• Elaborar proposiciones.</li> <li>• Linearizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de lo ya escrito para continuar escribiendo.</li> <li>• Lectura de planes y esquemas planificados.</li> <li>• Lectura de borradores para conectar y linearizar</li> <li>• Lectura de borradores de coautores, compañeros, colaboradores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociar léxico y proposiciones con coautores.</li> <li>• Oralizar lo que se va escribir y lo que ya se ha escrito.</li> </ul>
<b>Revisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar textos</li> <li>• Identificar desajustes.</li> <li>• Actuar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura atenta de borradores.</li> <li>• Lectura de pautas de revisión.</li> <li>• Lectura de anotaciones de coautores, colaboradores y docentes</li> <li>• Lectura de fuentes (diccionarios, gramáticas) de solución de errores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociación con coautores.</li> <li>• Diálogo con parejas revisoras.</li> <li>• Interacción con equipos de revisión.</li> </ul>

(fig. 2)

## CAPÍTULO III

### 1- ENSINO/APRENDIZAGEM DA REVISÃO

Aprender a escrever requer alguém que saiba ensinar pois ao contrário da oralidade, a escrita exige sistematização.

Cassany (1993a), já citado, propõe aos professores dez conselhos para melhorar a correção:

- Corrigir apenas o que o aluno pode aprender;
- Corrigir quando o aluno tenha fresco o que escreve;
- Se possível corrigir as versões prévias do texto, os rascunhos, os esquemas, pois considera que é mais eficaz do que corrigir a versão final;
- Não fazer todo o trabalho de correção. Deixar algo para os alunos. Marcar as incorreções do texto e pedir-lhes que procurem a solução correcta;
- Deixar tempo para que os alunos possam ler e comentar as correções do professor;
- Se possível, o professor deve falar individualmente com cada aluno, corrigir oralmente os seus trabalhos escritos;
- Dar instruções para que os alunos possam autocorrigir-se, através da consulta de dicionários e gramáticas, dar-lhes pistas concretas sobre o tipo de erro que cometeram estimula-os à revisão do escrito;
- Não ter pressa em corrigir tudo, deve dispor de tempo suficiente para corrigir conscientemente cada escrito;
- Utilizar a correção como um recurso didáctico e não como uma obrigação;
- Utilizar técnicas de correção variadas e adaptadas às características de cada aluno.

Porém para exercer uma escrita faseada deverá o professor ser alguém que se preocupa com as aprendizagens dos alunos.

---

Apesar da função do professor se apresentar uma tarefa árdua,

acreditamos nas possibilidades de formação de uma escola de sucesso, caso contrário, a escola continuará a contribuir para o aumento de analfabetismo funcional.

Acreditar na escola do sucesso á saber articular três paradigmas fundamentais:

- A aprendizagem como construção do saber;
- A necessidade de uma intervenção pedagógica no âmbito da escrita;
- A formação de professores.

Considerar em primeiro lugar o paradigma da aprendizagem como construção do saber não é dissociá-lo dos outros paradigmas apontados, mas é considerar que o aluno deve ser dinamizador da sua própria aprendizagem. Partindo do simples pressuposto de que ensinar não significa “instruir” e aprender “retenção de informação”, parece-nos de toda a utilidade, neste capítulo, abordar a questão do desenvolvimento cognitivo em relação com o desenvolvimento da linguagem, visto que são processos que se relacionam e influenciam mutuamente.

Para alterar esta situação torna-se imprescindível fomentar a aprendizagem como construção do saber, pois concordamos com a premissa exposta por Lipman (1989:14) “o mundo não precisa de adultos instruídos mas de adultos capazes de pensar”.

A aprendizagem perspectivada como construção do saber, implica uma dinâmica do “treinar a pensar”. Ensinar a pensar é sobretudo criar espaços e oportunidades para o aluno fazer; é mais um contexto vivencial de liberdade e de corresponsabilidade de alunos e professores (Almeida, 1993:94). Mas a uma aprendizagem como processo dinâmico e interpessoal de construção de conhecimento, importa associar o sucesso escolar do aluno às suas capacidades de utilização de processos e estratégias cognitivas adequadas (Almeida, 1993: 94).

Neste contexto, o aluno tem um papel activo no desenrolar do processo e o professor deve assumir o papel de facilitador dessa mesma aprendizagem, sem que com isso, como esclarece L.S. Almeida, o professor tome uma atitude demissionária das responsabilidades que lhe cabem, mas pelo contrário, este papel de facilitação corresponde «ao acto de construir momentos de exploração, de busca de alternativas ou de formulação de novos problemas» (p:63).

A tarefa do professor enquanto “facilitador” de aprendizagem exige mudanças:

Ter um papel de “facilitador” da aprendizagem implica, ao mesmo tempo a presença e a ausência do professor no processo ensino - aprendizagem, sendo particularmente ansiogénicos para o professor os momentos de silêncio ou de ausência (Almeida, 1993:64)

A definição de aprendizagem como construção de conhecimentos apela a um professor que consiga caminhar ao lado e à frente dos alunos, a uma distância adequada, servindo de *mediador* entre os alunos e a nova informação ou tarefa (Tavares, 1998:57).

## **2 - MODELOS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

Vários têm sido os modelos que sustentam a aprendizagem da escrita. Estudos realizados tanto no âmbito da linguística textual como no domínio da psicologia cognitiva delinearam vários modelos de composição, mas foram as investigações “centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo de escrita” (Alves Martins e Niza, 1998:162) que mais evidenciaram os diferentes processos de elaboração do texto pelos escritores e nos dão conta das diferentes concepções de escrita que os configuram.

## 2.1. - MODELOS LINEARES

A primeira geração de investigadores produziu um conjunto de modelos que posteriormente se vieram categorizar como lineares.

- Rohman e Wleckle, 1964 - Caracterizam-se pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas: pré escrita, escrita e reescrita;
- Britton et al – concepção, incubação e produção;
- Murray, 1978 – previsão, visão e revisão;
- King, 1978, cit. Carvalho, 1995 – pré-escrita, articulação e pós-escrita.

Embora com designações diferentes, a primeira destas três fases é sempre a que precede a escrita, caracterizada pelos processos internos do pensamento que antecedem a elaboração de um plano. Só nas etapas seguintes se passa à escrita propriamente dita, quer na composição de ideias entretanto delineadas, quer na revisão e correcção dos aspectos necessários, até chegar à versão final. Alguns autores não separam as duas últimas etapas.

Estes modelos traduzem uma concepção rígida e simplificadora da escrita, entendida como uma actividade que produz o pensamento, realizada posteriormente à sua elaboração mental (Alves Martins e Niza, 1998).

## 2.2. - MODELOS NÃO LINEARES

Contrariando a perspectiva de Hayes e Flower (1980), nos anos 80, foram pioneiros na construção de uma nova concepção da escrita enquanto conjunto de processos (planificação, tradução e revisão) que podem ocorrer em qualquer altura da textualização.

Elaboraram, assim, o primeiro dos modelos considerado não linear, que foi sofrendo algumas alterações ao longo dos tempos, a partir da análise de

protocolos de pensamento oralizado, metodologia também ela inovadora. Este modelo inspirado nos trabalhos de Newel e Simon, enquadra-se na perspectiva de que a composição é uma actividade complexa de resolução de problemas. Distingue os processos de revisão dos de correcção; considerando que os primeiros podem ocorrer em qualquer altura do percurso de escrita, enquanto que os segundos exigem uma atenção deliberada no sentido da melhoria do texto (Carvalho, 1995).

Scardamalia e Bereiter (1992) compararam os processos de escrita de escritores inexperientes com os de escritores experientes, a partir da consciência que os escritores competentes verbalizaram acerca da sua crescente compreensão de conteúdos sobre os quais escreviam, à medida que avançavam na composição na composição escrita (Lowenthal, 1980; Murray, 1978; Odell, 1980; cit. Scardamalia e Bereiter, 1992).

Segundo Martins e Niza (1998:166), “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”.

Os novos modelos de escrita apontam para o desenvolvimento prioritário das capacidades metacognitivas. Ensinar a pensar é considerado como uma prioridade. Desenvolve-se o campo “pensar sobre o pensar”. Pretende-se que os alunos ao aprenderem a pensar se tornem conscientes do seu próprio pensamento para poderem desenvolver capacidades de auto-controlo e de intervenção nos processos cognitivos.

Os novos modelos da escrita privilegiam o processo onde o aluno é interveniente activo sistematicamente estimulado a tomar consciência, a conhecer e a saber controlar os seus processos mentais.

Uma pedagogia *da e para* a escrita exige, então, um contacto com uma pluralidade de textos e uma produção variada de textos. Tal como afirma Fonseca (1992) “É então, forçoso incrementar nas actividades de ensino-aprendizagem da língua materna o contacto com todas as estas dimensões dos discursos, e desde logo, abordar os constrangimentos com que o tomar da

palavra se confronta e os modos como esses constrangimentos são ultrapassados ou resolvidos e até aproveitados como ingredientes de estratégias diversificadas desenvolvidos em ordem à eficácia dos discursos”.

Certos da transversalidade da disciplina de *Português*, cabe a todos ao docentes a responsabilidade de enviarem esforços a fim de que os alunos cada vez produzam textos mais correctos. É, no entanto, ao professor de *Português* enquanto elemento activo neste projecto, aquele que de forma mais sistemática e especializada terá de construir caminhos no sentido de uma pedagogia *da e para* a escrita e que sempre que possível retire contributos do que a sociedade moderna oferece, nomeadamente ao nível das actuais tecnologias da informação.

### **3 – DIFICULDADES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA EXPRESSÃO ESCRITA**

Os problemas sentidos na aprendizagem da expressão escrita integram-se segundo Downing (1987) numa chamada fase cognitiva.

Para Bereiter e Scardamalia (1987) fase psicológica que envolve a passagem da expressão oral para a escrita representa um passo fundamental ao nível do pensamento simbólico.

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

Vygotsky (1991) afirma que esta complexidade implica para além da representação gráfica unidades verbais, a representação de ideias enquanto linguagem exterior comunicativa.

Sendo assim, ensinar a escrever implica considerar a expressão escrita como comunicação, ensinar a escrever a escrever consiste em preparar o aluno para a descoberta da sua intenção comunicativa, qual o público e quais as circunstâncias em que a comunicação se realiza.

Rei (1996:627) diz que escrever «é encontrar a forma das nossas ideias e dos nossos sentimentos pela qual os leitores irão reconhecê-los», pois comunicar não é uma simples troca de palavras, é, antes como afirma Sertillanges (1940, citado por rei, 1996), «sentir a correspondência entre duas

personalidades». Rei (1996:611) refere que escrever bem é a maneira pessoal, que cada um tem de exprimir o pensamento pela escrita ou pela palavra; mas não é apenas o homem mesmo, é também o assunto, o tema, a produção linguística.

Segundo Cassany et al., o acto de escrever não se resume à união de letras e ao desenho de grafismos. Esta é apenas uma das micro – habilidades mais simples que fazem parte da complexa capacidade de expressão escrita. Ao considerarem que «es un buen redactor e escritor – quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general» (Cassany, 1998:258).

Segundo Nicholls et al. (1989), a escrita implica a resolução de problemas associados a aspectos conceptuais e a aspectos de realização da escrita. Os primeiros dizem respeito à organização das ideias numa mensagem; os segundos referem-se à obtenção de uma mensagem inteligível para o leitor, o que implica o domínio de habilidades tais como a orientação espacial, o desenho das letras, deixar espaços em branco entre as palavras. Este modelo preconiza, para a resolução dos problemas afectos a cada umas das fases, a ajuda do professor antes e durante a construção do texto.

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

Grave (1991:219) salienta que «a evolução ascendente produz-se quando os problemas são solucionados pelo aluno».

Para a aquisição da escrita são necessários complexos processos motores e psíquicos.

Os resultados encontrados por Nicholls et al (1989) (fig. 3) aproximam-se dos resultados apresentados por Rubin e Piché. Após um estudo realizado

com sujeitos dos cinco aos nove anos de idade, Nicholls integra em cinco fases o desenvolvimento da escrita.

	ASPECTOS CONCEPTUAIS	ASPECTOS DE REALIZAÇÃO
1ª FASE	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de que a escrita serve para comunicar</li> <li>- do conceito de palavra escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguir a escrita do desenho</li> <li>- controlar um instrumento de escrita</li> <li>- respeitar a orientação convencional da escrita</li> <li>- começar cada linha debaixo da anterior</li> <li>- desenhar letras e formas parecidas com letras</li> <li>- reconhecer algumas palavras</li> <li>- distinguir o som inicial em algumas palavras</li> </ul>
2ª FASE	<p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam</li> <li>- do conceito de letra</li> <li>- de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formar e orientar letras</li> <li>- controlar o tamanho das letras</li> <li>- usar letras para formar palavras</li> <li>- deixar espaços entre as palavras</li> <li>- identificar sons em algumas palavras</li> </ul>
3ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacidade de escrever mensagens legíveis pelos outros</li> <li>- início da aquisição de conceito de frase e de texto</li> <li>- compreensão de necessidade do domínio da ortografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar palavras em frases</li> <li>- utilizar letras maiúsculas e minúsculas</li> <li>- tentar soletrar algumas letras</li> <li>- escrever correctamente palavras conhecidas</li> <li>- controlar a ortografia de determinadas palavras</li> </ul>
4ª FASE	<p>Capacidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estruturar uma história escrita</li> <li>- relatar sequencialmente uma experiência</li> <li>- planificar globalmente um texto</li> <li>- utilizar regras básicas da ortografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar uma maior diversidade de conectores</li> <li>- usar mais correctamente sinais de pontuação</li> <li>- controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer</li> </ul>
5ª FASE	<p>Capacidade de planificar um texto em função:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da representação que se constrói acerca de quem vai ler</li> <li>- do ponto de vista de quem o escreve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- controlar a sequência temporal</li> <li>- produzir encadeamentos frásicos mais complexos</li> <li>- cuidar da revisão dos textos</li> </ul>

Modelo de Nicholls et al. (fig. 3)

T. Bruer (1992) também centraliza as dificuldades de escrita na necessidade de explicitação exigida, na ausência do interlocutor, neste tipo de discurso:

O escritor tem que proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a «essência abstracta» (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil. (T. Bruer, 1992:223).

Serafini (1986) também perspectiva o acto de escrever associado à resolução de problemas. Segundo esta autora, a escrita exige um grande número de operações elementares tais como: realização de ideias, redacção de um plano, associação de cada uma das ideias a um parágrafo, desenvolvimento do raciocínio, revisão e legibilidade do próprio escrito. Deste modo, trata-se de decompor um problema no seu todo muito complexo em subproblemas parciais e mais simples que, num primeiro momento, se poderão tratar separadamente para depois se ligarem no contexto do complexo problema que é acto de escrever.

Charolles (1986) sintetiza as dificuldades de expressão escrita dos alunos na artificialidade das situações escolares de produção de texto pedido que nem sempre é muito claro, na ambiguidade de certos temas, na representação que os alunos têm na escrita.

## CAPÍTULO IV

1. **Metodologia** - O trabalho que a seguir se apresenta não pretende ser um produto acabado. Pelo contrário, enquadra-se num percurso que deverá ser assumido pelo professor, por forma a despertar nos alunos a importância da revisão dos textos por eles produzidos, implicando-os de forma activa em todo o processo do ensino/aprendizagem da escrita. *Aquilo* que se ensina é assim suplantado pelo *como* se ensina, promovendo-se o ensino/aprendizagem da escrita de uma forma consciente, reflectida e reflexiva e, em consequência, autónoma.

O departamento da Educação Básica do Ministério da Educação fez chegar a público um documento de trabalho intitulado *Português Competências Essenciais (anexo I)*. Apesar da vastidão do documento, mas deveras pertinente, debruçámo-nos sobre o capítulo consagrado à *Expressão Escrita*. Este capítulo atende às competências específicas, níveis de desempenho e tipos de situações educativas da disciplina de PLM.

Neste sentido propomo-nos apresentar actividades que impliquem o aluno de forma activa no ensino/aprendizagem da escrita mais propriamente no âmbito da revisão. Para o efeito, baseámo-nos fundamentalmente em Barbeiro e Cassany, já por nós tratados nos capítulos referentes à revisão da literatura.

Com as estratégias desenvolvidas tentámos alcançar os seguintes objectivos, que, neste espaço do nosso trabalho, passamos a apresentar.

### 2. OBJECTIVOS

- Desenvolver a consciência fonética e fonológica do aluno
- Activar a dimensão reflexiva do aluno escrevente

- Proporcionar ao aluno novas experiências e novos rumos na dimensão com a escrita
- Integrar o domínio da leitura na aprendizagem da escrita
- Detectar dificuldades ao nível do processo de expressão escrita
- Mobilizar a dimensão criativa da escrita

### **3. Texto escrito**

O trabalho desenvolvido em sala de aula teve como ponto de partida os textos escritos pelos alunos que remetemos para anexo (II) e que foram sujeitos a posterior correcção, cuja grelha se baseia nos trabalhos de Barbeiro, e Azevedo (anexoIII).

Os itens que compõem a grelha obedecem ao seguinte figurino:

- Omissão;
- Substituição;
- Adição;
- Inversão;
- Segmentação;
- Junção;
- Acentuação;
- Flexão.

Porém, no sentido de realizarmos um trabalho mais próximo dos alunos, adaptámo-la, utilizando para o efeito uma linguagem mais corrente.

Erros ortográficos:

- Troca de letra;
- Ausência de letra;
- Troca de sílaba.

Construção frásica:

- Frase;
- Não frase.

Pontuação ao nível da frase:

- Excesso de pontuação;
- Ausência de pontuação

#### **4. Breve caracterização da turma**

No sentido de uma “leitura” mais adequada dos textos, torna-se fundamental conhecimento acerca dos alunos que compõem a aula.

A turma é composta por 19 alunos provenientes de diferentes meios socio-económicos. Porém, a maioria provém de um meio médio.

Visto a escola se encontrar implantada numa zona de classe média e ter boas facilidades de acesso (permitindo aos habitantes de maior distância frequentar o externato pela sua qualidade), a maior parte dos pais tem curso superior ou 12º ano de escolaridade.

Por outro, lado alguns encarregados de educação possuem uma situação financeira estável ou mesmo boa, salvo uma ou outra excepção.

A grande maioria dos alunos possui um conhecimento da realidade envolvente bastante elevada. Demonstram conhecimentos fora da sua residência, sendo capazes de identificar vários itens propostos no projecto

curricular.

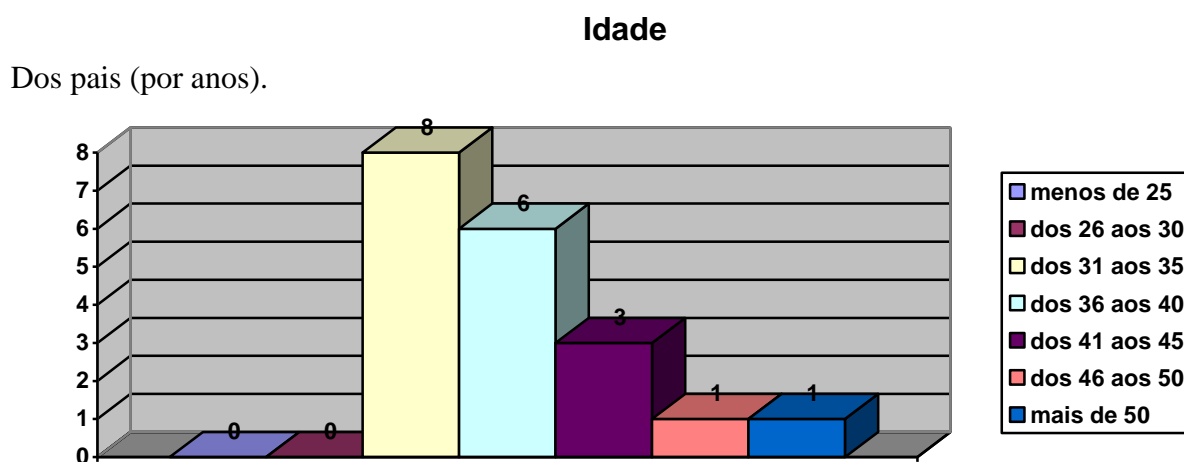
Geralmente as crianças ocupam os seus tempos livres em casa de familiares onde brincam com primos, ou passam o tempo a ver televisão. Ao fim – de - semana a sua mobilidade é minimamente substancial, o que significa que as famílias aproveitam este tempo para ficarem em casa. É evidente que este comportamento pode gerar duas vertentes: a partilha nas famílias ou uma certa solidão que faz com que as crianças iniciem a semana, às vezes de forma algo problemática

Em termos culturais, a grande maioria dos alunos possui uma cultura geral média, justificada pelo nível académico e cultural dos seus familiares.

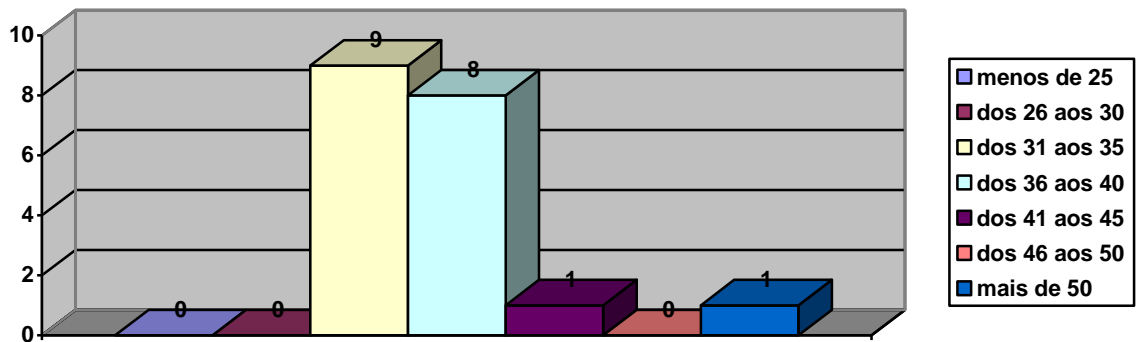
A maioria possui sucesso na aprendizagem que se compreende à luz do apoio que possuem em casa.

Contudo, há algumas exceções. Alguns alunos chegam a revelar alta cultura geral e, conseqüentemente, facilidade de aprendizagem.

Os gráficos que a seguir se apresentam remetem para os aspectos económicos e socioculturais das famílias.

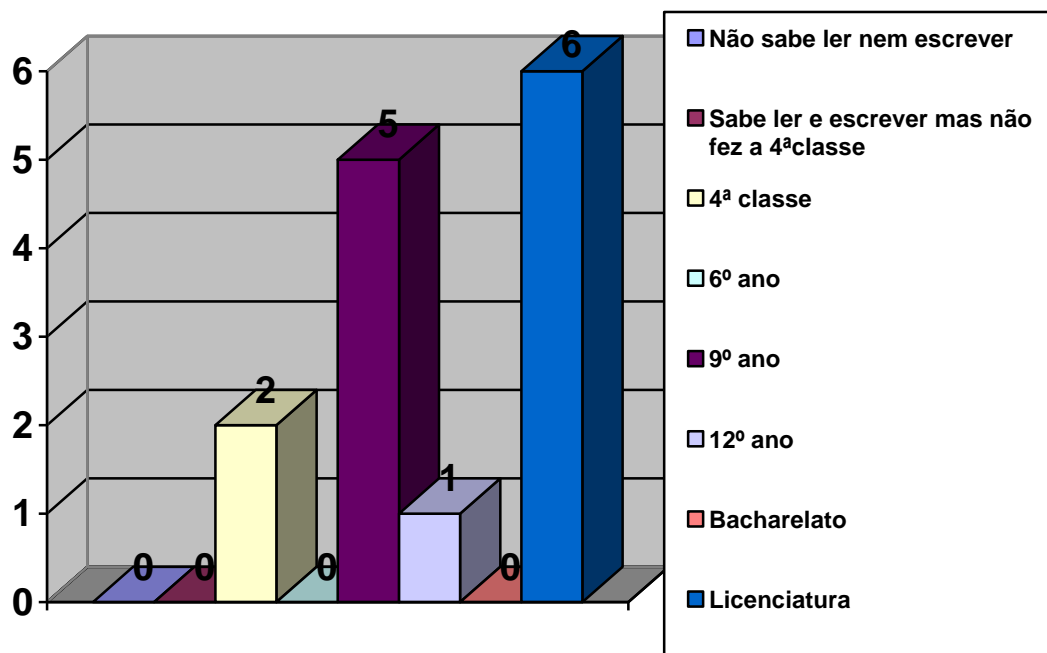


Das mãe (por anos).

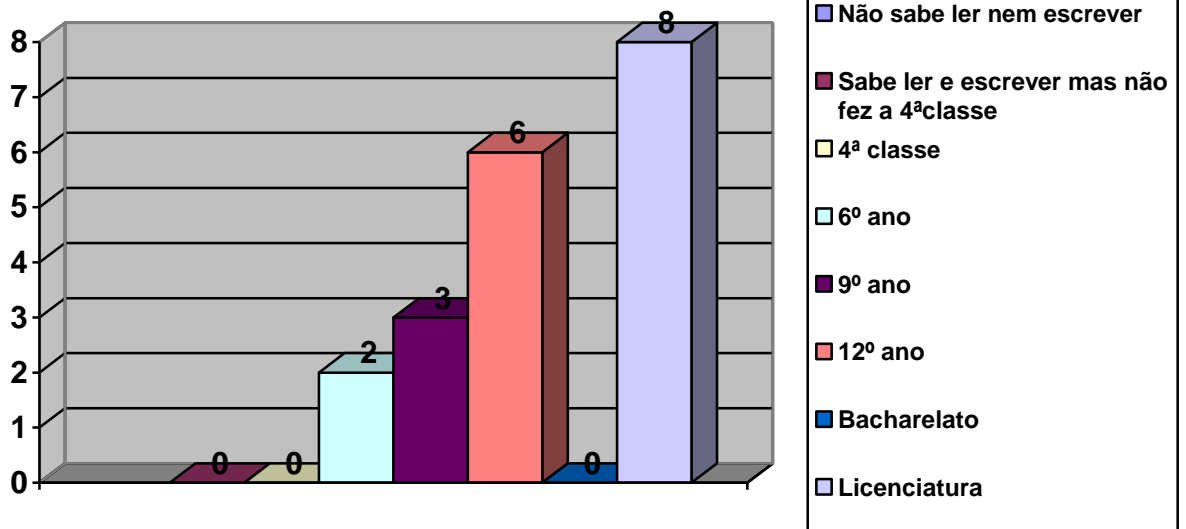


### Habilitações literárias

Dos pais.

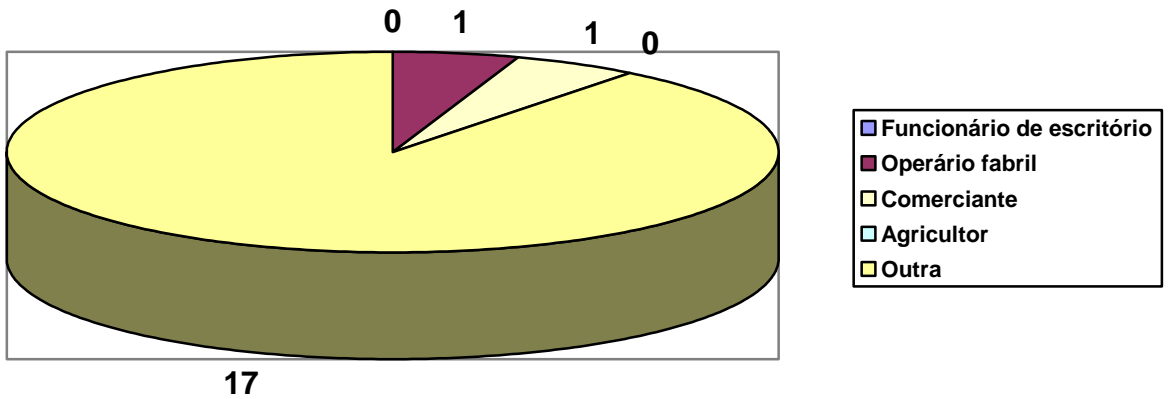


Das mães.

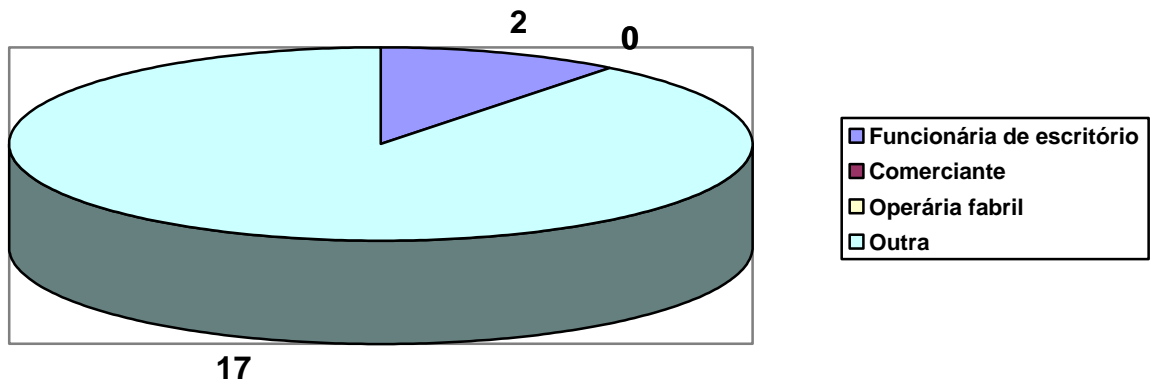


**Profissão**

Dos pais.

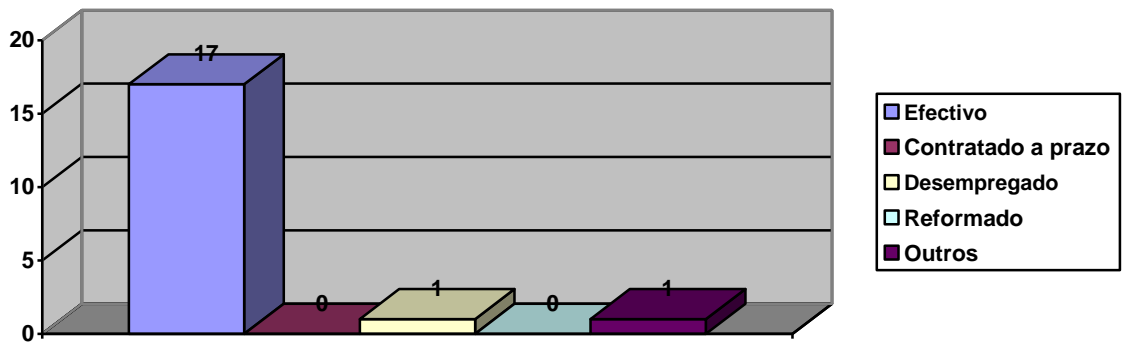


Das mães.

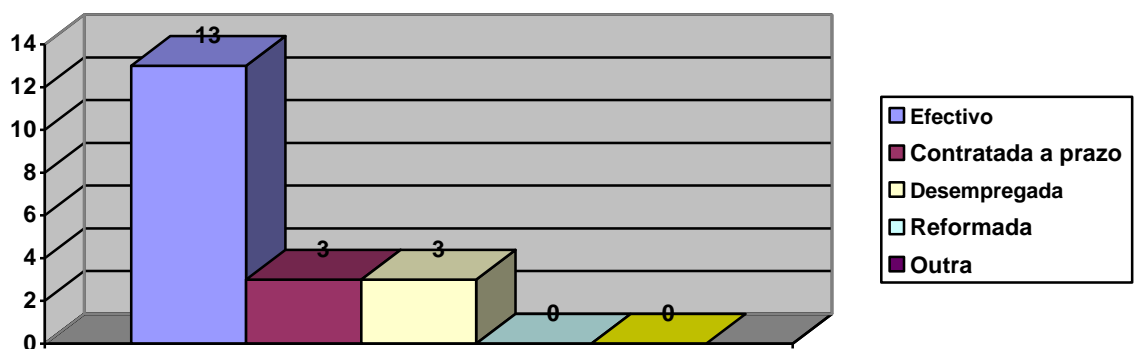


### Situação face à profissão

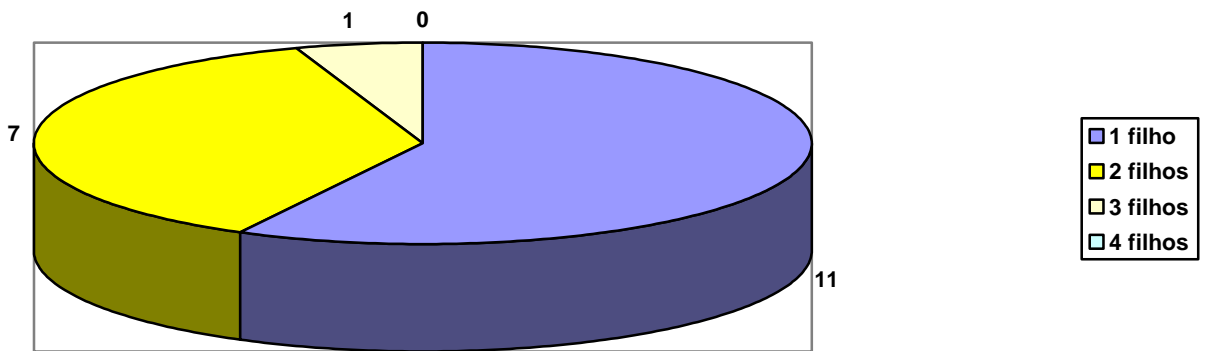
Dos pais.



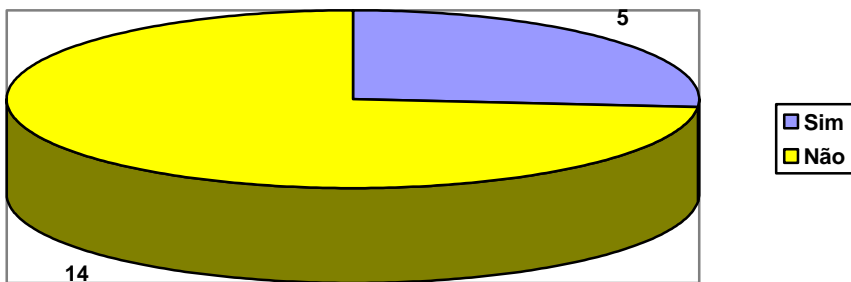
Das mães.



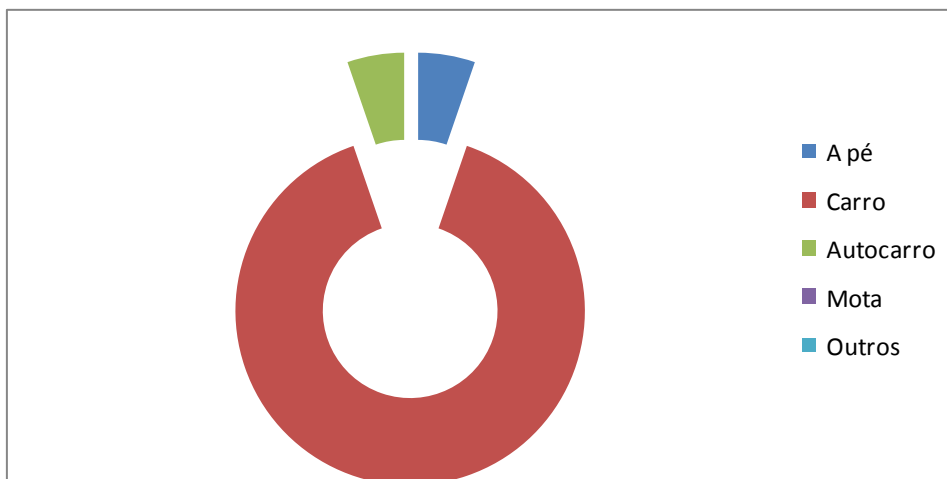
### Número de filhos



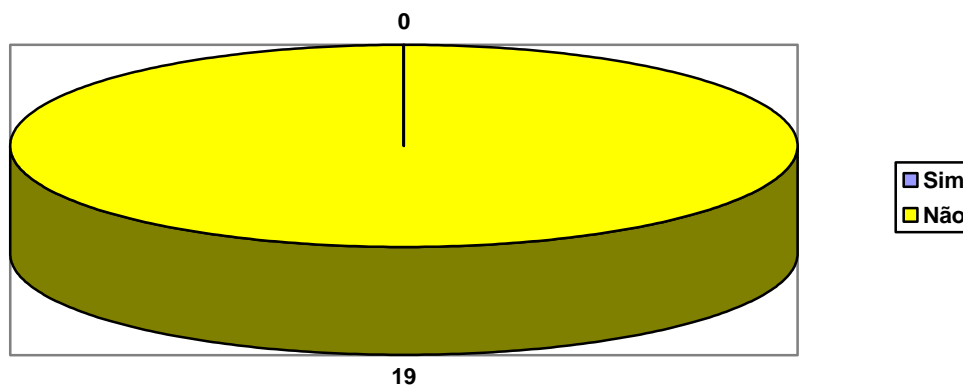
**Tem irmãos na escola?**



**Meio de transporte usado pelas crianças para chegar à escola.**



**As crianças frequentam algum ATL?**



## 5. Breves considerações acerca do colégio

O Externato Camões, encontra-se situado na cidade de Rio Tinto.

Dista 7 km, a Noroeste, da sede do concelho e 3 km do Nordeste da sede do distrito, sendo atravessada de Norte para Sul por um ribeiro que originou o topónimo e desagua em Campanhã. É um dos locais mais pitorescos da cidade do Porto, com fábricas de fiação e tecidos, papel, amido, mobiliário e botões, a par de campos verdejantes e densas bouças de pinhais.

A escola encontra-se numa zona perto da linha férrea, com casas e edifícios à volta o que lhe dá alguma tranquilidade.

O edifício da escola é composto por dois pisos, com salas para pré-escolar, 1º ciclo do Ensino Básico, 2º ciclo e 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e conta com 420 alunos neste ano lectivo. É um edifício com 50 anos que apresenta um bom estado de conservação. A escola possui algum material educativo necessário para o bom funcionamento das aulas. Possui um ginásio (que funciona também como auditório para as festas) e espaço envolvente mas os alunos.

Possui uma sala de informática completamente equipada com

computadores com ligação permanente à Internet e uma impressora a cores, e biblioteca onde se efectuam várias visitas ao longo do ano.

## **6. JUSTIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES**

### **6.1. A REVISÃO E A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA**

Falar do subprocesso de revisão no âmbito da aprendizagem da expressão escrita implica definir alguns conceitos, que em nossa opinião compõem a consciência metalinguística, sempre presente ao nível da revisão, uma vez que tal processo aponta para a reflexão ou controlo deliberado, cujos processos cognitivos vêm incidir sobre a linguagem, visando uma tomada de decisões, ( Barbeiro,1994).

### **6.2. TEXTO E NÃO TEXTO**

A capacidade de distinguir texto e não texto, ou seja, a consciência da sua organização interna, a capacidade de explicitar com operações envolvendo o estabelecimento de parágrafos surge por volta dos 11/12 anos refere Esperét.

Todavia a noção de esquema narrativo, o confronto com tipos de textos não – narrativos surge por volta dos 6/7 anos de idade.

### **6.3. COMBINAÇÃO DE UNIDADES LINGUÍSTICAS**

Menyuk (1988), refere que por volta dos 6/7 anos as crianças têm noção das sequências permitidas na sua língua, o que faz com que produzam sequências aceitáveis. Para a combinação de frases ao nível textual o autor aponta os seguintes requisitos

- Coesão;
- Coerência;
- Armazenamento na memória;

- Realização de inferências
- Recuperação para a memória de trabalho da informação pertinente e capacidade para compará-la com novos dados.

#### 6.4. SÍLABA

A segmentação silábica é uma capacidade que surge por volta dos 6 anos face ao fenómeno, ou seja, a consciência fonológica constitui-se também em interacção com a aprendizagem da leitura e da escrita (Gombert 1988).

#### 6.5. CONSCIÊNCIA METAPRAGMÁTICA

Entendemos este conceito como a capacidade de utilização de um discurso composto por enunciados apropriados ou não, face a determinados objectivos (Barbeiro, 1999).

### **7. RELAÇÃO ENTRE O LÉXICO E A COMPREENSÃO DO ORAL E DO ESCRITO**

Desde os dois anos que a criança revela conhecimentos acerca de sintaxe. Porém, o vocabulário oral, que será adquirido ao longo da vida e que se impõe como condição à aprendizagem da leitura, começa a ser adquirido por volta dos 3-4 anos. Mediante tal perspectiva Bentolila (2007) considera fundamental que a escola estabeleça, desde muito cedo, um programa de aprendizagem de vocabulário composto por 365 palavras novas por ano (leçons de mots). Adverte, todavia, que estes vocábulos apreendidos ao nível da recepção (1ª etapa) implicam, posteriormente, outros requisitos: sintaxe, interlocução e categorização (2ª etapa). Para o autor a 2ª etapa depende da primeira.

---

Charmeux (2007) contrapõe-se à chamada “escola de palavras” onde vê

ausência de uma aprendizagem reflectida. Para a investigadora as palavras orais frequentemente divergem das utilizadas ao nível do discurso escrito. Refere ainda que o acento tónico pode causar ao nível das correspondências fonema/grafema alguma confusão.

Assim sendo, a língua escrita reflectida vem desenvolver a escola de palavras mas sempre através do texto escrito, o que significa que não se trata de acumular palavras, mas reorganizá-las através de um campo semântico sempre renovado.

Abrir a consciência fonética, fonológica, tendo em conta os contextos culturais, sociais e psicológicos levando a criança à descoberta do chamado “princípio alfabético” é considerado fundamental no início da aprendizagem da escrita e da leitura. Tal relação implica actividades pedagógicas que facilitem a comunicação, o desenvolvimento da linguagem oral, a abertura à escrita e, conseqüentemente, aos livros. Esta perspectiva é-nos trazida por Martinet & Rieben (2006)

O subprocesso de revisão dos textos produzidos pelos alunos foi treinado através do jogo, pois como refere Barbeiro (2006), o professor deve possuir a capacidade de decidir acerca da integração dos jogos de escrita nas suas aulas, de criar novos jogos, de modificar e adaptar novas situações. Para o autor a procura de um olhar diferente, a exploração da nossa visão única do mundo podem ser desenvolvidos e treinados, ou seja, o jogo de escrita tem regras e acasos e através deste se trabalha o processo e o produto.

Após uma correcção atenta dos textos pela professora procedeu-se às seguintes estratégias, onde cada aluno teve oportunidade de “jogar” e assim proceder à revisão do texto por ele produzido.

## **ESTRATÉGIAS**

### **a) Integração de domínios (leitura e escrita)**

1. Leitura de cada texto em voz alta pela professora.  
Leitura de cada texto em voz alta pelo aluno.

Esta estratégia sugere que o eixo da presença de elementos através da repetição, ou seja, da leitura do texto em voz alta, dá relevo à própria língua. Implica também, a noção de coesão e a noção de coerência.

1.1. Contar as palavras do texto. Cada aluno conta as palavras do texto.

Esta estratégia sugere que a repetição pode encontrar frequentemente o reforço para o significado e para o relevo textual nas regras baseadas nos números.

1.2. Ler o texto para identificar as frases e as não frases (alterar a ordem das palavras e pedir que digam como se pode ler a frase).

Esta estratégia prende-se com a estratégia anterior, pois sugere também uma contribuição para a construção do texto, no âmbito da coerência e da coesão. Serve ainda para que o aluno distinga frase de não frase e se habitue a usar a pontuação.

b) Descobrir as combinações das palavras

1.1. Contar o número de letras de cada palavra incorrecta e de seguida escrevem correctamente essa palavra no quadro.

1.2. Contar o número de sílabas de cada palavra. Propor-lhes que descubram qual ou quais as letras que correspondem à sílaba identificada. Destacar essas letras na sílaba identificada. Através da leitura em voz alta é a própria consciência das unidades e da relação do texto que se consolida.

7 – DESCOBRIR AS PALAVRAS

1.1. A professora diz correctamente as palavras. Escreve no quadro e cada aluno escreve no caderno diário

## 8 – INTERACÇÕES ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO

**TEXTO A - O** aluno leu o seu texto com entoação correcta, embora por vezes tivesse dificuldade em ler algumas das palavras que escreveu. Repetiu várias vezes a palavra “família”, e quando lia o seu texto em voz alta, imediatamente reparou que soava bem esta repetição. No fim da leitura, comentou que se escrevesse o texto naquele momento, o faria de outra forma. Então, pedi ao aluno para me ditar o que pretendia escrever. Passo a escrever o texto:

<<No Natal os meninos estão em família, juntam-se com os pais, avós, tios e primos.

Depois de jantar convivemos, brincamos e logo a seguir está na hora de abrir os presentes.

Enquanto me aquecia à lareira observava as estrelas>>.

Ao confrontar o aluno com os erros ortográficos, de imediato, detectou o erro e pediu para corrigir. Devo salientar que a relação fonema – grafema esteve muito consistente durante esta estratégia. Os erros << prinsipio>>, <<nós>>, <<convivemos>>, << jaesta>> e <<centinho>> foram descobertos pelo próprio aluno.

**TEXTO B** - Após minha leitura do texto em voz alta, o aluno detectou que havia erros no seu texto. Iniciou a leitura muito bem, mas chegou ao erro << ceosa>>, em que ele queria dizer <<coisa>>, não conseguiu avançar e disse de imediato << Professora, eu tenho aqui um erro, pois eu queria dizer coisa!>>. Corrigimos o erro e prosseguiu com a leitura. Voltando a reler a frase notou-se dificuldade em decifrar o

significado de <<sepestela>> pois temos troca de letra, omissão de letra, troca de sílaba e a relação fonema – grafema não estão minimamente ligadas. A decodificação do texto, continua e o aluno consegue chegar à compreensão do texto escrito por si e reconhece que as correspondências grafo - fonológicas não se relacionam.

Foram encontrados outros erros <<sepestela>> (especial), <<tanavne>> (também), <<povrezinhos>> (pobrezinhos), <<alaegria>> (alegria), <<pele>> (pelo), <<mondo>> (mundo) e <<entero>> (inteiro).

A professora escreveu no quadro de forma correcta. O aluno leu. Registou no caderno diário e voltou a ler.

**TEXTO C** – O aluno efectuou a sua tarefa com dificuldade. A leitura não foi expressiva e não houve capacidade por parte do aluno em reconhecer os erros, pois escreve exactamente como fala, logo os grafemas têm défices como os fonemas.

Os erros detectados foram <<éra>> (era), <<destriboir>> (distribuir), <<pressentes>> (presentes), <<ficarão>> (ficarem), <<comtentes>> (contentes), <<caio>> (caiu), <<coando>> (quando), <<vio>> (viu), <<istava>> (estava), <<nas>> (mas), <<pedio>> (pediu), <<ajoda>> (ajuda), <<sinhore>> (senhor), <<rescondeo>> (respondeu).

Verificou-se que o aluno tem dificuldades primárias na leitura, e na compreensão, pelo que o confronto com o erro ortográfico, a construção frásica e a pontuação, foi importante para a consciencialização da importância da escrita.

No final o aluno registou no caderno e voltou a ler todos os passos corrigidos.

**TEXTO D** – Logo após a professora ter iniciado a leitura em voz alta, o aluno verificou que as suas frases não estavam com muita coerência. Foram notadas não frases, omissão de palavras, troca de letras e falta de pontuação.

Alguns dos erros apontados são <<aresebo>> (recebo), <<pedas>> (prendas), <<combibes>> (convivo), <<neso>> (não só), <<tabenha>> (também).

Assim que o aluno iniciou a leitura verificou que o texto não estava terminado. Pedi que reflectisse no que escreveu e que me ditasse de novo o que pretendia dizer.

Então o texto ficou assim: << eu gosto muito do natal, porque recebo prendas e convivo com os meus pais e outros familiares. O Natal também é festejado na escola, há uma grande festa antes das férias para se comemorar esta data>>.

Após a revisão do texto, foi possível verificar ao longo de outros trabalhos escritos cuidado na construção frásica, demonstrando assim coerência nos escritos.

**TEXTO E** – Este texto revela coerência a nível da construção frásica, mas denota alguns erros que estão ligados à fonologia. Os erros apontados foram escritos no quadro e foi pedido ao aluno que contasse o número de letras e posteriormente de sílabas para que identificasse o erro.

Nas palavras <<ressevesse>> (recebe-se), <<partegernos>> (protege-nos), <<prigos>> (perigos), <<tabem>> (também), <<danos>> (dá-nos), <<sinpatico>> (simpático), <<saiva>> (saiba) houve

consciencialização por parte do aluno, sendo o próprio a corrigir os seus erros correctamente.

**TEXTO F** – Como se pode verificar o texto tem presentes frases com coesão, embora tenham surgido alguns erros que foram escritos no quadro para que o aluno fizesse a sua revisão.

Os erros identificados são <<comtentes>> (contentes), <<ianos>> (ia-nos), <<deume>> (deu-me), <<ó>> (ao), <<sapatus>> (sapatos) <<joias>> (jóias). O aluno já é capaz de construir textos e tem uma percepção da fonética e da importância da escrita.

**TEXTO G** – Após leitura do texto em voz alta pela professora a aluna não identificou qualquer erro, iniciou a sua leitura em voz alta e mesmo assim não identificou os erros.

Os erros foram escritos no quadro, primeiramente contou o número de letras e de seguida as sílabas. Eis os erros apontados <<moitos>> (muitos), <<porce>> (porque), <<<eel>> (ele), <<merese>> (merece), <<prende>> (prenda).

Temos troca de letra, ausência de letra e um texto pouco coeso, não há estrutura com início meio e fim.

O confronto com erro deu origem a uma sensibilização por parte da aluna que poderá ter influência em futuros escritos.

**TEXTO H** – O texto escrito pelo aluno envolve vários temas, o que o torna bastante confuso. Após leitura da professora o aluno

assumiu que não tinha lógica escrever sobre todos os temas no mesmo texto.

Quando foi proposta a actividade destes textos sem planificação aos alunos foram citados vários temas como: Natal, poluição, sinais de trânsito, etc. O aluno resolveu escrever um pouco sobre cada um deles, mas sem sucesso.

A nível de erros foram assinalados os seguintes <<teinho>> (tenho), <<itavem>> (e também), <<sepode>> (se pode), <<licho>> (lixo), <<çinaes>> (sinais) <<trazito>> (trânsito), <<escerda>> (esquerda) <<semper>> (sempre), <<enfrente>> ( em frente).

**TEXTO I** – Neste texto verifica-se a repetição de palavras e ideias pouco claras. A quando a leitura em voz alta pela professora a aluna ficou perplexa com o que escreveu, pois acabou por dizer que queria descrever como era o Natal em sua casa.

Iniciou muito bem a construção frásica, mas perdeu o fio condutor.

Temos como erros <<juntavase>> (juntava-se), <<nessa>> (nessa), <<juntarvam)>> (juntavam), <<soriso>> (chouriço).

Foi proposto à aluna que escrevesse a palavra no quadro e voltei a repeti-la <<chouriço>>, a aluna escreveu <<chourisso>>. Manteve-se a troca de letra, pelo que foi necessário explicar que se escrevia com “ç”.

No final todos os alunos fizeram o registo da actividade no caderno.

**TEXTO J** – O texto pertence a uma aluna de origem russa, pelo que a sua língua materna não é o português.

Foi dos poucos textos com uma estrutura correcta, a professora ao ler em voz alta não transmitiu qualquer erro, mas na escrita apresentaram-se alguns, que descrevem que a aluno escreveu exactamente como ouve.

Passo a indicar os erros <<cimpatico>> (simpático), <<todus>> (todos), <<porteje-nos>> (protege-nos),

**TEXTO L** – Quando a aluna iniciou a leitura do seu texto identificou de imediato alguns do erros ortográficos e disse <<professora está aqui um erro não é assim que se escreve! Muito, é com “u” não com “o” e “porque” é com “q” de perna>>.

E só consegues ver esses erros? A aluna voltou a ler o texto e identificou mais dois: <<ajuda falta um “u” e traz-nos também está mal escrito!>> Voltei a dizer as respectivas palavras em voz alta e aluna escreveu no quadro correctamente. O texto ainda tinha mais erros que a aluna não conseguiu identificar <<nosa>> (nossa), <<asim>> (assim).

Notou-se também a repetição da palavra Natal e uma não frase. A aluna no final registou todas as actividades no caderno.

**TEXTO M** - É importante salientar que este aluno demonstra grandes capacidades na expressão oral e na expressão escrita desde o primeiro ano. Iniciada a actividade proposta o aluno afirmou que se

escrevesse o texto de novo, o faria de forma diferente. Disse de imediato <<Corrigia todo o texto, pois repito muitas palavras, brincar, crianças!>>.

Este aluno sempre demonstrou familiaridade com a expressão escrita pelo que, não demonstrou dificuldade em participar na actividade com sucesso.

**TEXTO N** - A aluna leu o texto com entoação e fluidez, sem demonstrar dificuldade em decifrar o escrito.

A coesão e coerência estiveram presentes no texto, apenas se destacou o erro ortográfico.

Os erros corrigidos foram: <<sedo>> (cedo), <<voume>> (vou-me), <<bestir>> (vestir), <<asseguir>> (a seguir), <<épuca>> (época).

**TEXTO O** – Ao ler o texto em voz alta a aluna não se apercebeu da falta de coesão do escrito, ela começou por falar na festa de Natal na escola e na ansiedade que estava a sentir e acabou por falar no tema de Natal no geral

Foi pedido à aluna para detectar erros no texto, ao qual respondeu << não vejo nenhum!>>. No entanto li mais uma vez o texto e pedi que ouvisse com atenção o tema.

Mesmo assim não conseguiu perceber o desencadeamento do tema. A seguir partiu-se para a correcção ortográfica onde foram assinalados erros como troca de letra, falta de acentuação e excesso de letra: <<dansar>> (dançar), <<ire>> (ir), <<chamine>> (chaminé) e <<ve>> (vê).

No final os alunos registaram no caderno diário a revisão deste texto.

**TEXTO P** – Iniciou-se a revisão do texto e o aluno detectou alguns dos erros, entre eles o facto de não haver pontuação. O comentário do aluno foi << a professora leu muito rápido!>>.

De seguida o aluno leu o texto em voz alta e verificou que havia falta de coesão, a sua leitura foi clara e fluida.

O texto foi escrito no quadro e o aluno fez a correcção. Perguntei << corrige lá o texto!>>.

O aluno foi lendo novamente o escrito e não fazia qualquer alteração. Então propus ler eu novamente em voz alta. Depois de da leitura o aluno disse << professora, podia colocar um ponto final a seguir à palavra pais?! Não podia?>>

A professora respondeu << vamos lá colocar o ponto final e ler de novo o texto!>>

Após a leitura desta correcção, soava muito melhor e notava-se o desaparecimento de uma não frase.

De seguida procedeu-se à contagem de letras de cada palavra errada escrevendo-as correctamente com registo no caderno diário.

As palavras corrigidas foram << emque>> (em que), <<prezentes>> (presentes), <<brinquedus>> (brinquedos), <<ásveses>> (às vezes).

**TEXTO Q** – Com a leitura em voz alta quer pela professora quer pelo aluno, verificou-se de imediato falta de coesão e de coerência. Fez-se a contagem de palavras do texto para reforçar o significado textual.

Voltou-se a ler o texto em voz alta para identificar as frases e não frases.

Pedi ao aluno que depois de ter lido o texto, me ditasse de novo as frases que pretendia escrever, para de seguida se proceder à comparação do escrito. O texto passou a ser o seguinte:

<<O Natal é muito giro e alegre. As crianças ficam a ver as prendas e a brincar com os pais.

Adoro os dias de Natal, gosto de estar com a família toda junta. O Natal é assim>>.

O aluno passou o texto para o caderno diário e de seguida fez a sua leitura novamente em voz alta.

**TEXTO R** – Este aluno elaborou um texto totalmente diferente dos colegas. Abordou o tema a “Poluição do mar”. Iniciada a revisão com leitura em voz alta pela professora, o aluno riu, encolheu os ombros e disse que estava um erro no texto.

Como o texto é pequeno escrevi-o no quadro, exactamente como o aluno escreveu. Contou as palavras, alterou a ordem das palavras para reforçar o sentido de frase e colocou pontuação. De seguida passou-se à correcção das palavras incorrectas, contando o número de sílabas de cada palavra para que o aluno tivesse noção das unidades.

Foram corrigidas as seguintes palavras: <<peloisão>> (poluição), <<tem>> (tem), <<mointos>> (muitos), <<cuaidados>> (cuidados), <<de eles>> (deles), <<tanben>> (também), <<apanha vão se>> (apanhavam-se), <<poriso>> (por isso), <<jasaven>> (já sabem), <<apahar>> (apanhar).

**TEXTO S** – Após minha leitura em voz alta o aluno o aluno verificou que o seu texto tinha erros. Um dos erros mais evidente foi a troca de letra. Também se detectaram não frases, que foram de imediato corrigidas pelo aluno.

Foi necessário alterar a ordem de palavras, para que se construíssem frases com coesão.

Depois de escritas no quadro as palavras erradas, o aluno procedeu à sua correcção e registou no caderno diário.

O erros foram <<verão>> (Verão), <<ferias>> (férias), <<foi>> (fui) , <<pisina>> (piscina), <<baloiso>> (baloioço), <<avia>> (havia).

**TEXTO T** – Este aluno revela grandes capacidades na construção frásica e na expressão oral é um aluno que tem sempre boas notas.

Este de imediato identificou os seus erros, após minha leitura em voz alta.

O aluno disse: << professora, não é “caça” é “casa”! E acho que repito umas palavrinhas! Fazia o texto de outra forma>>.

Detectou-se uma não frase e um erro ortográfico em <<cassa>> (casa).

Nunca foram reveladas dificuldades por parte do aluno, sempre construiu grandes textos com coesão e coerência.

## **CONCLUSÃO**

## Sugestões para trabalhos futuros

De todas as actividades citadas neste trabalho, poderemos afirmar que também nos falta uma: a pertinência do uso do computador para uma pedagogia da escrita.

Recentemente, as escolas têm sido apetrechadas com variado material informático, que quando explorado pedagogicamente colhe bons frutos para um ensino e conseqüente aprendizagem da escrita.

Quanto às potencialidades que o uso do computador pode efectivar para uma desenvoltura da escrita, elas são imensas porque esse constitui “ um instrumento com enormes possibilidades para a expressão escrita: o processador de texto” (Barbeiro, 1990), pois o referido instrumento além de ajudar o desenvolvimento das capacidades de expressão escrita poderá produzir nos aprendentes o gozo pelo recurso à escrita como forma de expressão. O mesmo autor (Barbeiro, 1990) salienta ainda que “O processador de texto torna possível assumir a recursividade e interpenetração das actividades, sem que as reformulações transformem a folha num palimpsesto, nem obriguem a penosa passagem a limpo. É, assim, viável continuar a procura ou manter a abertura a nova informação – para além de uma fase inicial de planificação e recolha de dados – a qual pode ainda vir a ser inserida no texto”.

Variadíssimos programas informáticos podem ser utilizados no âmbito da planificação do processo de escrita. Ao concebermos estratégias de

planificação estamos a criar situações de facilitação de procedimento. Por tal facto, as teorias cognitivas (Hayes e Flower, 1980) defendem que as tarefas de escrita obrigam-nos a resolver problemas mal definidos que não têm uma representação inicial nem um método estandardizado de solução

Também Flower, apoiando-se em Scardamalia e Bereiter (1985), utilizam o computador como uma preciosa ajuda à planificação da escrita. Através de um projecto levado a cabo numa escola de Huron, perto da Universidade de Toronto, Canadá, utiliza o computador para ajudar os alunos a planificarem os seus textos escritos.

Através do CSILE – Computer Supported Intentional Environment – foi criada uma cultura de aula onde os alunos se entre-ajudam na procura de ideias novas.

Poder-se-á afirmar que esta experiência educativa, assaz interessante e produtiva, inverte os papéis tradicionais de escrita e pensamento. Pensa-se, então, que gerarem-se melhores escritores será a maneira de gerar melhores pensadores e aprendizes.

O CSILE<sup>3</sup> inverte a questão: uma melhor aprendizagem e um melhor raciocínio (transformação do conhecimento) conduzem a uma melhor escrita.

O referido projecto potencia que os estudantes se centrem num corpo de conhecimento crescente que “fabricam” em conjunto e ainda naquilo que necessitam saber colectivamente. Os alunos são todos implicados activamente na construção do conhecimento e o professor tem um papel de mero mediador.

---

<sup>3</sup> O CSILE fomenta a investigação cognitiva, fomenta o pensamento estratégico e o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem. Ajuda, ainda, os estudantes a converterem-se em aprendizes activos e implicados nos seus objectivos de aprendizagem e na construção do conhecimento utilizando estratégias metacognitivas.

Segundo Glynda Hull (1981) estes alunos escrevem para comunicar e transformar o conhecimento de toda a turma e não para receber conhecimentos ao professor.

Para o referido autor o computador é um ótimo instrumento facilitador de abordagem da escrita como processo, mediante a preciosa ajuda nas múltiplas reformulações. Torna-se também um auxílio à construção do pensamento já que facilita o processo de revisão do texto, que pode ser alterado as vezes consideradas necessárias.

### **NOTA CONCLUSIVA**

Através das estratégias no âmbito do subprocesso da revisão, os alunos conseguiram: referir o número de palavras no texto; referir o número de letras das palavras; referir o número de sílabas das palavras; distinguir as vogais das consoantes; distinguir a frase da não frase; identificar o erro ortográfico; identificar a acentuação nas palavras.

O subprocesso de revisão, ou seja, a reformulação de texto apresenta-se como uma via indiscutível para se obter um texto mais conseguido, onde o aluno é dono da sua aprendizagem. Para além disso, a construção de uma pedagogia baseada na criatividade, é sem sombra de dúvida, um instrumento de descoberta, de resolução de problemas e de auto-afirmação.

Finalizamos o nosso trabalho de sala de aula referindo que este processo criativo leva ainda à descoberta de relações da linguagem verbal, podendo abrir caminhos para outro tipo de realizações, cada vez mais integrador.

É evidente que estas estratégias merecem uma constante sistematização, sendo o professor alguém que está desperto para o evoluir de cada aluno.

Não apresentamos uma conclusão como aliás gostaríamos, porque só o

tempo, ou seja, só com práticas como as que referenciámos levadas a cabo durante períodos específicos de tempo, nos poderiam trazer resultados medíveis. Porém este tipo de estratégias sugere-nos, com segurança que estamos a empenhar-nos e a empenhar os nossos alunos num processo que conduz ao sucesso educativo.

## **BIBLIOGRAFIA**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AGUIAR e SILVA**, V. M., (1983), Teoria da Literatura, Coimbra, Almedina;

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de, (2002), Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny, Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos;

**AZEVEDO**, Fernando Fraga de, (2002), Estudos literários para a infância e fomento da competência literária”, in **CARVALHO**, G. S., *et alii* (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*, Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança, pp. 125-132;

**BERRIO**, Antonio García, (1994), Teoría de la literatura. (La construcción del significado poético), Madrid: Cátedra, p.81;

**BIERWISCH**, M., (1965), “Poetics and linguistics”, in **FREEMAN**, D. C. (Ed.) Linguistic and literary style, New York: Rinehart & Winston, pp. 96-115;

**BORDINI**, M.<sup>a</sup> da Glória e **AGUIAR**, V. T., (1998), A formação do leitor, S. Paulo, Edições Mercado Aberto;

**BORDÓN**, T. adaptadora (1991). *Tácticas de conversación*. Madris: S/M. Destrezas. Español lengua extranjera;

**BOSMA**, Bette & **GUTH**, Nancy DeVries (Ed.), (1995) Children’s

literature in an integrated curriculum: the authentic voice, New York – Newark: Theachers College Press/International Reading Association;

**CASSANY, D.** (1997). “Estratégias para formar revisores de textos”. En: Cantero, F. J.: Mondoza. A.: Romea. C.: Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingue del siglo XXI. Sociedade Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/Universidad de Barcelona. ISBN: 84-475-1735-7.

**CASSANY, D.** (en prensa). Construir la escritura. Barcelona: Empúries/Paidós. Octubre.

**CERRILLO, Pedro,** (2006) Literatura Infantil e mediação leitora, *in* Fernando Azevedo (Coord.) Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico, Lisboa: Lidel (no prelo);

**CHARMEUX, E.,** (1994), Aprender a ler : vencendo o fracasso, São Paulo, Cortez;

**CHIAVINI, V.L.M.,** (1994), Contar histórias é fazer arte, São Carlos, UFSCar, Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, p.473;

**CITOLER,** (1996), Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, Escritura, Matemáticas, Málaga, Ediciones Alfib, S. L.;

**COELHO, B.,** (1989), Contar histórias; uma arte sem idade, 2ª.ed. São Paulo, Ática;

**ELBOW, P.:** Belanoff, P. (1973). Sharing and Responding. Random

House, 2ª ed. 1989;

**ELLERY**, Valerie, (2005), Creating Strategic Readers. Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension, Newark: International Reading Association;

**FERREIRO & TEBEROSKY**, (1991), Psicogênese da Língua escrita, Editora Artes Médicas, RS, edição 4ª

**FIGUEIREDO**, Cândido, (1986), Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Vol. 1 e 2, Lisboa, Bertrand Editora;

**FOUNTAS**, Irene C. & **PINNELL**, Gay Su, (2001) Guiding readers and writers, Grades 3-6. Teaching comprehension, genre, and content literacy, Portsmouth: Heinemann;

**FREEDMAN**, S. W. (1987). "Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classrooms" Technical Report, 12. University of California/Carnegie Mellon University.

**GIASSON**, J., (1993, 2000), A compreensão na Leitura, Lisboa, Edições Asa;

**GRABE**, W.: Kaplan. R. (1996). Theory & Practice of Writing. An applied Linguistic Perspective. Londres: Longman;

**GUTHRIE**, John T. & **WIGFIELD**, Allan (Ed.), (1977) Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction, Newark: International Reading Association;

**HAZARD**, P., (1976), Los libros, los niños y los hombres, Barcelona,

Juventud;

**HAYES**, J. R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing." En: Levy, M.; Ransdell. S. (1996), 1-27;

**HOLLAND**, N., (1975), Five Readers Reading, New Haven, Conn., Yale University Press;

**IRWIN**, J., (1986), Teaching reading comprehension processes, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall;

**JAMES**, Allison, **PROUT**, Alan, (1990), Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, London: The Falmer Press, p.7;

**LEVELT**. W.J.M (1989). Speaking. From intention to articulation. Cambridge (Mass.): MIT Press;

**KAGAN**. (1990). Cooperative Learning. San Juan Capistrano: Resources for Teachers;

**KAYSER**, Wolfgang, (1985), Análise e Interpretação da Obra literária, Coimbra, Arménio Amada Editora;

**KOZULIN**. A. (1990). Vygotsky`s Psychology. A Biography o Ideas. Versión castellana de J.C. Gómez Crespo: La psicología de Vygotski. Madrid: Alianza Ed. 1994.

**KREJCILE**, R., **MARGAN**, D. W., (1970), Determinating Sample Size for Research Activities, Educational and Psychological Messurement, vol. 30, p. 602-610;

**LUNDIN**, Anne, (2004) Constructing the cânon of children`s literature.

Beyond library walls and ivory towers, New York & London: Routledge;

**MALEY, A.:** Duff, A. (1982). Drama Techniques in Language Learning. CUP;

**MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. B.,** (1989), Designing qualitative research, Newsbury Park, Sage;

**MARTINS, M. e NIZA,** (1998), Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita, Universidade Aberta;

**MENDOZA FILLOLA,** Antonio, (2003) Los intertextos : del discurso a la recepción, in Antonio Mendoza Fillola e Pedro C. Cerrillo (Coord.) Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 17-60;

**MIALARET, G.,** (1967), L'apprentissage de la lecture, Paris, Puf;

**MIALARET, R. D.,** (1983), Motivation theories and principles (2 end ed.), Englewood Cliffs: Prentice-Hall;

**MOSS, Joy F. & FENSTER, Marilyn F.,** (2002) From literature to literacy. Bridging learning in the library and the primary grade classroom, Newark: International Reading Association;

**OLIVEIRA, Cristiane Madanelo de,** (2006), Estudo das Diversas Modalidades e Textos Infantis, São Paulo;

**OSTERRIETH, P.,** (1984), Psicología Infantil, Madrid, Morata;

**PATTON**, M., (1990), Qualitative evaluation and research methods, Newburty Park, Sage;

**PINTO**, Z. A., (1988), "A escola não está preparada para a mágica da leitura", in Revista Nova, n.º 25, Rio de Janeiro, pp. 26-29;

**PORCHER**, L., (1974), A escola paralela, Lisboa, Livros Horizonte;

**PRINCE**, G., (1973), "Introduction à l'étude du narrataire ", in Poétique, p. 14;

**QUINTANA**, H. (1994). " Manual para tutores. Centro de redacción multidisciplinario." San Juan : Universidad Interamericana de Puerto Rico. [material multicopiado] ;

**REBELO**, D., (1990), Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura, Fundação Calouste Gulbenkian;

**REID**, J.M. (1993). Teaching ESL Writing. Englewood Cliffs (N.J.): Regents/Prentice Hall;

**REIS**, Carlos e **LOPES** Ana Cristina, (1991), Dicionário de Narratologia, Coimbra, Almedina;

**ROCHA**, N., (1987), Bibliografia geral da literatura portuguesa para crianças, Lisboa, Editorial Comunicação;

**ROSENBLATT**, L. M., (1978) The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary text, Carbondale: Southern Illinois University Press;

**ROSER**, Nancy & **MARTINEZ**, Miriam G. (Ed.), (1995) Book talk and beyond. Children and teachers respond to literature, Newark: International Reading Association;

**RUMELHART**, D. E., (1977), Understanding and summarizing brief stories, In D. Laberge e S. J. Samuels (Eds.), Basic processes in reading: Perception and comprehension, Hillsdale, NJ: Lea;

**SARDINHA**, M. G., (2005), As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura, (Tese de Doutorado apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã;

**SCHMIDT**, Siegfried J., (1987), “La comunicación literaria”, in **MAYORAL**, José Antonio, Pragmática de la comunicación literaria, Madrid: Arco Libros, pp. 195- 212. [Edição Original: (1978) “La communication littéraire”, in Stratégies discursives, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 19-31] ;

**SCHUMACHER**, S. e **MACMILLAN**, H. J., (1977), Research in education : a conceptual introduction, New York: Longman;

**SEQUEIRA**, M.<sup>a</sup> Fátima, (1989), “Psicologia e leitura”, in Revista de ensino aprendizagem do Português, Braga, Universidade do Minho, p. 42;

**SEQUEIRA**, M.<sup>a</sup> Fátima, (1990), As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto, Revista Portuguesa de Educação, vol. 3 (3), p. 37/43;

**SHORTER**, Edward, (1977), Naissance de la Famille Moderne, Éditions de Seuil ;

**SILVA**, Vítor M. de Aguiar e, (1977), O Modelo das Tendências Linguísticas e de competência literária. Sobre a possibilidade de uma poética gerativa, Coimbra: Almedina;

**SIM-SIM**, I., (1988), Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler...eis a questão, Revista Portuguesa de Educação, 1 (1) 95-102;

**SIM-SIM**, I., (1998), Desenvolvimento da linguagem, Universidade Aberta;

**SIM-SIM**, I., (1998), A Língua Materna na Educação Básica, Universidade Aberta;

**SLOAN**, Glenna Davis, (1991), The child as critic. Teaching literature in elementary and middle schools, New York-London: Teachers College Press/Columbia University. [1ª ed.: (1975)];

**SLOAN**, Glenna Davis, (1995), Questions of definition, in Marilou Sorensen & Barbara Lethman (Ed.) Teaching with children's books. Paths to literature-based curriculum, Urbana: National Council of Teachers of English , 2-9;

**SMITH**, F., (1978), Understanding reading, 2º edition, N. Y.: Holt, Rinehart and Winston;

**SOLÉ**, I., (2001), (12 ed.), Estratégias de lectura. Materiais para la innovacion educativa, ICE, Universidad de Barcelona y Editorial Graó;

**SOUZA**, Renata Junqueira de, **MOURA**, André Muniz de, e **SOUZA**,

Silvana Ferreira de, (2006) Leitura independente: Estratégias de leitura a partir do texto literário, in Fernando Azevedo. Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas, Braga: Instituto de Estudos da Criança, 65-70;

**SPOR**, Mary W. & **SCHNEIDER**, Barbara K., (2005) Strategic reading: helping children understand text, in Meeli Pandis, Ângela Ward & Samuel R. Mathews (Eds.) Reading, writing, thinking. Proceedings of the 13<sup>th</sup> European conference on reading, Newark: International Reading Association, 102-108;

**STANOVICH**, K. E., (1982), Individual differences in the cognitive process of reading word decoding, Journal of Learning Disabilities, 15, 485-493;

**TEIXEIRA**, M. M., (1993), Comportamentos emergentes de leitura, Aspectos cognitivos e linguísticos, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga;

**TODOROV**, Tzvetan, (1978), Os Géneros do Discurso, Lisboa, Edições 70, p. 13;

**VARGA**, A. K., (1981), Teoria da Literatura, Lisboa, Editorial Presença, pp. 134-176;

**VIANA**, L. F. & **TEIXEIRA**, M. M., (2002), Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal, Lisboa, Edições Asa;

**VYGOTSKI**, L. (1934). Myshlenie i rech. Moscú/Leningrado: Sotsetgiz. Versión castellana de la segunda edición rusa (1982): Pensamiento y lenguaje. En Obras escogidas, 2. Madrid: Visor, 1995;

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

**WELLEK, R. e WARREN, A.**, (1976), Teoria da Literatura, col. Biblioteca Universitária, Lisboa, Publicações Europa América;

**WIMSATT, William K. e BROOKS, Cleanth**, (1980), Crítica Literária – Breve História, 2ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

**YOPP, Ruth, YOPP, Hallie**, (2001) Literature-based reading activities, Ma: Allyn & Bacon;

**ZABALZA, M.**, (1992), Didáctica da Educação Infantil, Madrid: Ediciones Anaya S.A., pp.85 (edição original espanhola de 1987);

**ZILBERMAN, R.**, (1989), “O jovem lê porque a escola manda ler” in Revista Nova Escola, n.º 28 de Março, Rio de Janeiro;

## **OUTRAS BIBLIOGRAFIAS**

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/default.aspx> dia 29 de Dezembro de 2007

PNEP – Plano Nacional do Ensino do Português  
Plano Nacional de Leitura  
Programa do 1º ciclo do Ensino Básico

## **ANEXO I**

### *Português Competências Essenciais*

## Língua Portuguesa

### Introdução

A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural.

No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das **competências gerais** de transversalidade disciplinar (abreviadamente, cger) referidas no ponto anterior desta obra. Assim, tais competências são operacionalizadas do seguinte modo na disciplina de Língua Portuguesa:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (*cger 1*);
- Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar (*cger 1 e 2*);
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (*cger 3*);
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (*cger 3*);
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (*cger 4*);
- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (*cger 5*);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento (*cger 6*);
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (*cger 1 e 7*);
- Exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (*cger 2, 3, 8 e 10*);
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (*cger 3, 9 e 10*).

## Competências específicas

Na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (**compreensão e expressão oral**), do modo escrito (**leitura e expressão escrita**) e do **conhecimento explícito** da língua.

Entende-se por **compreensão do oral** a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.

Entende-se por **expressão oral** a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Entende-se por **leitura** o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

Entende-se por **expressão escrita** o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

Entende-se por **conhecimento explícito** o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

Considera-se indispensável perseguir os seguintes objectivos no desenvolvimento destas competências ao longo da escolaridade básica:

### (i) Relativamente às competências do modo oral

- Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos;
- Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos.

### (ii) Relativamente às competências do modo escrito

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
- Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

**(iii) Relativamente ao conhecimento explícito**

- Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.

**Competências específicas por ciclo**

No desenvolvimento de cada uma das competências específicas é indispensável estabelecer com clareza metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade), assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos da educação básica.

**Compreensão do ora <sup>1</sup>**

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<b>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão</b>	<b>Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral</b>	<b>Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explicita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos</li> </ul>

<sup>1</sup>Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 53-55).

### Expressão oral <sup>1</sup>

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<b>Alargamento da expressão oral em Português padrão</b>	<b>Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral</b>	<b>Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo</li> <li>• Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado</li> <li>• Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão</li> <li>• Conhecimento vocabular e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional</li> </ul>

### Leitura <sup>2</sup>

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</b>	<b>Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura</b>	<b>Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto</li> <li>• Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança</li> <li>• Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste</li> <li>• Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos</li> </ul>

<sup>2</sup> Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 69-73).

<sup>3</sup> Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 59-65).

**Expressão escrita** <sup>4</sup>

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita</b>	<b>Automatismo e desenvoltura no processo de escrita</b>	<b>Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita</li> </ul>

**Conhecimento explícito** <sup>5</sup>

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
<b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais</b>	<b>Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais e atitudinais</b>	<b>Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de reflexão linguística com objectivos instrumentais e atitudinais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sistematizado de aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua</li> </ul>

<sup>4</sup>Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 77-82).

<sup>5</sup>Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 85-91).

### **Experiências de aprendizagem**

Para que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como as que a seguir se enunciam:

- Audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes;
- Audição orientada de registos de diferentes variedades do Português;
- Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade;
- Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...);
- Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos;
- Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento;
- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
- Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

## **A N E X O II**

### ***Textos escritos pelos alunos***

### TEXTO A

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

Este tema fala sobre o natal  
No princípio do natal nos estamos com a família.  
depois juntamos com a nossa família,  
continuamos com a família e depois, fazemos a grande  
e abrimos as portas, brincas e fazemos com a família  
e daí para os outros.  
e estamos contentes.

### TEXTO B

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

O Natal  
O Natal é uma época muito especial para  
os queridos e também os melhores momentos  
e alegria do mundo é muita alegria  
e muita alegria para o mundo inteiro.

**TEXTO C**

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

Éra uma vez o Pai Natal que estava a distribuir  
presentes para as crianças para eles ficarem contentes  
mas o trem que era a noite não o trem estava cheio  
mas ele pediu ajuda ao pai que estava na  
casa e recebeu o Pai Natal mas de pois disso  
o trem foi entregue os presentes para as crianças.

**TEXTO D**

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

A minha mãe é muito boa  
Eu gosto muito de porque ela é  
muito e sempre em as meu pais  
e sempre e mais e na minha escola  
também festejamos a natal e fazemos.

### TEXTO E

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

Natal  
O dia de Natal envolve muitos presentes e muita alegria.  
O Pai Natal também vem para nos entregar os presentes e trazer  
gostosos doces de seu doce muito bom.  
O Pai Natal é muito gentil e muito simpático e espero que o Pai  
Natal traga que eu gosto muito de Natal.

### TEXTO F

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

A Abite de Natal.

No dia de Natal estamos todos contentes  
porque o Pai Natal vamos dar presentes a mim  
deu-me um presente e meu pai deu um  
par de sapatos e a minha mãe deu  
umas jóias.

### TEXTO G

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

O Pai Natal  
O Pai Natal da maioria presentes  
aos meninos porque está de férias. Ele é  
amigo a charriana  
frequentemente tem presente uma presente.

### TEXTO H

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

Eu tenho muitos amigos e gosto de brincar com eles  
esta muito feliz e o Pai Natal chegar o Natal e o Pai Natal  
vai dar prendas e também não se pode deixar de ir para  
o mar e também tem ver os pinos de brinquedo e para ir  
à direita e à esquerda ou ir sempre em frente ou para  
ir para os dois lados.

## TEXTO I

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

### O Pai Natal

Era uma vez um Pai Natal e o seu termo. Uma família que juntava e eles gostavam na noite de Natal e nessa noite de Natal eles juntam com eles e na manhã tinha pipocas salgada e queijo e queijo.

## TEXTO J

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

### O Natal

O Natal é feliz e é simpático para todos os seres humanos. Eu gosto muito do Natal porque o Pai Natal mete as prendas no sapatinho. O Pai Natal parte-nos e dá muitas muitas prendas para os filhinhos e os pais. Quase todos os meninos dizem que o Pai Natal não existe, mas eu vou continuar à espera dele.

## TEXTO L

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

O Natal Com o Pai Natal  
O Natal é muito especial e preciso o Pai Natal  
vem a nossa casa e assim o Pai Natal  
é sempre presente  
O Pai Natal é o pai dos meninos e meninas

## TEXTO M

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

Os crianças  
Os crianças têm muita sorte, porque  
podem brincar com as outras crianças  
e então as crianças convidam os  
amigos para as suas festas de aniversário,  
para brincar e também para  
comer.

## TEXTO N

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

### O Natal

No Natal de manhã bem cedo levanto-me e vou tomar o pequeno-almoço, depois vou-me vestir e vou brincar, a seguir fui almoçar. De tarde tive a conviver com os meus avós. O Natal é uma época muito especial para as crianças e também para os adultos.

## TEXTO O

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

### A festa de Natal

Era uma vez uma turma que tinha a festa de Natal. A turma tinha que dançar uma música de Natal. A Joana estava ansiosa para a turma ir dançar. As crianças metem o sapatinho na chaminé e Pai Natal mete a prendas no sapatinho. O Pai Natal vê o que as crianças fazem bem ou mal.

### TEXTO P

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

6 Natal  
6 Natal é um dia sempre a fazer o Pai Natal  
e dá presentes e brinquedos até dá prendas aos pais  
e as crianças adoram o Natal mas às vezes não dá coisas  
que nós queremos mas nós gostamos muito do Pai Natal e  
ele é muito querido

### TEXTO Q

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

O dia de Natal  
O Natal é muito giro e muito a  
legare e os meninos e as meninas avêre  
prenda e brinquedos e os pais e os meninos  
a desejar os dias de Natal e ele avêre tare com  
a família toda junta e o Natal é así.

### TEXTO R

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

A poluição no mar.  
O mar tem muitos caracóis e um de eles é  
muito útil para o mar e também para  
aportar as balizas do mar. e porque antigamente  
aportar não se mantem por isso faz-se  
muito apagar balizas.

### TEXTO S

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

A poluição do mar.  
Um dos poluidores do mar foi lançado no mar e  
foi a poluição com a qual não se pode  
e foi no mar porque não se pode  
verbo que se pode fazer  
Eu não sei regular em foi para a poluição  
e a qual foi a poluição todos os dias e também  
a prova.

---

## TEXTO 1

Escreve cerca de 6 a 8 linhas sobre um tema à tua escolha.

### Um orbital feliz

Era uma vez um menino que fazia muitos disparates, até que chegou o orbital e o menino viveu a vida dele passando com as pernas.

Passou na casa do menino que se chamava João e quando o pai orbital abriu a porta o João começou a falar com o orbital, e o João prometeu que não voltaria a portar-se mal.

## **A N E X O III**

### ***Grelhas de correcção individual***

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: A</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 2	Frase - 3	Excesso de pontuação - 1
Ausência de letra – 1	Não frase - 1	Ausência de pontuação - 1
Falta de acentuação – 1		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: B</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: C</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 12	Frase - 1	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 3	Ausência de pontuação - 4
Troca de sílaba – 1		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: D</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 3	Frase - 0	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 3	Não frase - 01	Ausência de pontuação - 3
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: E</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 3	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 2
Troca de sílaba – 2		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: F</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 2	Frase - 1	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 2
Troca de sílaba – 2		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: G</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 1
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: H</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 0	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 4	Ausência de pontuação - 4
Troca de sílaba – 1		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: I</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 3
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: J</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 0
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: L</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 1
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: M</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 1
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: N</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 3	Frase - 3	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – o	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 0
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: O</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 1
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 0		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: P</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 4	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 0	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 1		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: Q</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 1	Frase - 0	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 1	Não frase - 1	Ausência de pontuação - 4
Troca de sílaba – 1		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: R</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 2	Frase - 0	Excesso de pontuação - 2
Ausência de letra – 1	Não frase - 1	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 5		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: S</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 4	Frase - 2	Excesso de pontuação - 2
Ausência de letra – 1	Não frase - 1	Ausência de pontuação - 1
Troca de sílaba – 1		

<b>GRELHA INDIVIDUAL DE CORRECÇÃO DE TEXTO</b>		
<b>TEXTO: T</b>		
<b>Erros ortográficos</b>	<b>Construção frásica</b>	<b>Pontuação ao nível da frase</b>
Troca de letra – 0	Frase - 2	Excesso de pontuação - 0
Ausência de letra – 0	Não frase - 0	Ausência de pontuação – 1
Troca de sílaba – 0		